

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Se, mitä yliopistolla tapahtuu on jotenki niin kaukana
todellisuudesta”

Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuria etsimässä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden Pro Gradu -tutkielma

MIA-MARIKA IKONEN

HANNA RUUSKA

Syksy 2015

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 AKATEEMINEN HEIMOKULTTUURI	5
2.1 Tiedekulttuurien tutkimus.....	5
2.2 Akateemiset heimot	7
2.2.1 Luokanopettajaopiskelijoiden akateeminen heimo	8
2.3 Piilo-opetussuunnitelma	12
2.3.1 Opettajankoulutuksen akatemisoituminen ja piilo-OPS	14
3 OPISKELUTAIDOT	16
3.1 Help-seeking.....	18
3.2 Itsesäätely	20
4 USKOMUKSET JA MYYTIT	22
4.1 Myytit	22
4.1.1 Myytti hyvästä opettajuudesta	23
4.1.2 Opettajuus identiteettinä	25
4.1.3 Merkityksistä	26
4.2 Uskomuksista.....	27
4.2.1 Uskomukset opettajankoulutuksessa	30
4.2.2 Opettajan uskomukset ja tieto	32
4.2.3 Arkiteoriat ja opettajuus	33
4.2.4 Käytöteoriat ja opettajuus	34
5 KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN SUHDE OPETTAJAN TYÖSSÄ	36
5.1 Kasvatuksen ja opetuksen välinen suhde	36
5.2 Opetustyön kulttuuria	37
5.3 Opettajuuden muutos	38
5.4 Tieteellinen tieto ja praktinen tieto	40
5.4.1 Opetustyön teoria ja käytäntö	42
6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	44
6.1 Laadullinen tutkimus	45
6.1.1 Fenomenografinen tapaustutkimus.....	45
6.2 Haastattelu metodina	46

6.2.1 Ryhmähaastattelu	47
6.3 Teemoittelu.....	49
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	50
7.1 Tutkimuksen lähtökohdat	50
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	50
7.1 Tutkimuksen validiteetti	52
8 TUTKIMUSTULOKSET.....	54
8.1 Opiskelu ja työelämä	54
8.2 Teoria ja käytäntö	58
8.3 Heimokulttuuri.....	60
8.3.1 Hyvä harjoittelu, paha harjoittelu	62
8.3.2 Opettajuus.....	66
8.3.3 Help-seeking	69
9 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	72
9.1 Yhteenvetoa ja pohdintaa.....	72
9.2 Jatkotutkimusaiheita	75
9.3 Lopuksi	77
LÄHTEET.....	79
LIITTEET	

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
MIA-MARIKA IKONEN
HANNA RUUSKA: ”Se, mitä yliopistolla tapahtuu on jotenki niin kaukana todellisuudesta”
Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuria etsimässä
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 84 sivua, 1 liitesivu
Syyskuu 2015

Tutkimuksemme tarkoituksena on perehtyä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä vallitseviin kollektiivisiin ajattelu- ja toimintatapoihin. Lähdimme selvittämään johtuvatko kollektiiviset ajattelu- ja toimintatavat akateemisesta heimokulttuurista. Akateeminen heimokulttuuri tarkoittaa tieteenalan yhteisössä, sen sosiaalisella puolella, vallitsevia normeja, arvoja, uskomuksia, käsityksiä ja toimintatapoja. Akateeminen heimokulttuuri määrittyy osaksi sen mukaan, minkälaista tietoa sen reviirillä tuotetaan ja käsitellään. Akateemiset heimot luovat omat identiteettinsä ja rajansa, erottautuakseen muista akateemisista heimoista ja suojellakseen omaa tietoaan.

Tarkastelunäkökulmaksi päätimme ottaa mahdollisen heimokulttuurin suhteen opintoihin: vallitseeko Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa heimokulttuuria, ja jos vallitsee, miten suuri merkitys sillä on opiskelijan muodostaessa käsityksiä ja mielipiteitä opintoihin liittyen. Tämä tarkastelunäkökulma mahdollisti myös sen, että pystyimme kiinnittämään huomiota myös työelämän ja opintojen koettuun yhteneväisyyteen, sillä tämä oli alkujaan meilläkin ollut kiinnostuksen herättävä tekijä.

Toteutimme tutkimuksemme aineistonkeruun puolistrukturoidulla ryhmähaastattelulla, joka muodostui avoimista kysymyksistä. Keräsimme tutkimuksen aineiston huhtikuussa 2015 Tampereen yliopiston neljännen ja viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoilta. Toinen haastatteluryhmä koostui neljästä miehestä ja toinen ryhmämme koostui neljästä naisesta, jotta saimme huomioitua myös sukupuolten välisiä eroja mahdollisessa heimokulttuurissa.

Kaiken kaikkiaan keskeisin havaintomme oli, että Tampereen yliopiston luokanopettajien yhteisössä vallitsee akateemista heimokulttuuria. Tässä akateemisessa heimokulttuurissa vallitsee vahvana ajatus siitä, että yliopiston tarjoamat opinnot eivät vastaa kylliksi työelämän tarpeisiin. Heimokulttuurissa arvotetaan käytännön opinnot, kuten harjoittelut, paljon yliopiston tarjoamia teoreettisia ja tutkimustietoon nojaavia opintoja korkeammalle. Heimokulttuurissa vaikuttaisi olevan myös todella yhtenevät käsitykset siitä, mitä ominaisuuksia, tietoja, taitoja ja persoonallisuuden piirteitä hyvä opettaja työelämässä tarvitsee. Opettajan ammatin sosiaalinen puoli oli heimokulttuurissa selvästi arvostetumpi, kuin opettajan tiedolliset ansiot.

Heimokulttuurissa voidaan nähdä sekä hyviä että huonoja puolia. Hyvinä puolina näyttäytyvät esimerkiksi tiivis sitoutuminen omaan alaan ja oman ammatti-identiteetin luominen. Huonoina puolina voidaan nähdä heimokulttuurin ylläpitämät ammatilliset myytit, sen toimiminen muutoksen hidasteena ja sen välittämät virheelliset käsitykset.

Avainsanat: heimokulttuuri, luokanopettajaopiskelijat, uskomukset ja myytit, help seeking, opettajuus, opinnot ja työelämä

1 JOHDANTO

Luokanopettajaopiskelijat muodostavat kiinnostavan joukon. Tampereen yliopistossa luokanopettajaopiskelijoiden erottaminen muista opiskelijoista on helppoa jo pelkästään ulkoisten piirteiden avulla: luokanopettajaopiskelijalla on OKA-pipo päässä, Kipinä-huivi kaulassa ja joka säähän sopivat, käytännölliset ulkoiluvarusteet. Luokanopettajaopiskelijat ovat äänekkäitä, tietokoneluokissakaan ei ole hiljaista. Osa muista opiskelijoista varmasti ihmettelee, mitä luokanopettajaopiskelijat edes tekevät yliopistossa. Kuitenkin luokanopiskelijat itse pitävät sitä aivan luonnollisena: alaa on vaikea päästä opiskelemaan, opettajaksi ei huolita ketä vaan ja oman tieteenalan rajoja tunnutaan valvovan tarkkaan. Luokanopettajaopiskelijat eivät todellakaan ole verrattavissa esimerkiksi yleisen kasvatustieteen opiskelijoihin, hehän ovat vain niitä, jotka eivät päässeet opiskelemaan luokanopettajaksi. Kaikki, jotka tiukan seulan läpäisevät tietävät millainen hyvä opettaja on: Hän arvioi reilusti ja tasapuolisesti, omaa hyvät sosiaaliset taidot, luontaisen auktoriteetin ja osaa ryhmäyttää ryhmän kuin ryhmän. Hyvä opettaja ei huuda, hän tietää miten ryhmä toimii ja hän osaa pitää yhteyttä koteihin. Hyvä opettaja osaa huomioda lasten erityiset tarpeet, hän eriyttää, integroi ja tarjoaa yleistä, tehostettua ja erityistä tukea aina kun tarve vaatii. Hyvä opettaja on sosiaalinen ja aktiivinen yhteisönsä jäsen. Hyvä opettaja osaa hyödyntää teknologiaa, hän ei opeta vain opettajajohtoisesti vaan hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä monipuolisesti ja oppilaita huomioon ottaen. Kaikki luokanopettajaopiskelijat varmasti osaavat luetella näitä ominaisuuksia, tietoja ja taitoja vielä paljonkin lisää. Itse koemme kuitenkin, että tällainen opettajakuva ei ole ainoastaan yliopiston luoma ja koulutuksemme ei näitä ominaisuuksia tuo esiin tai korosta. Pohdimme, että mistä tällainen yhtenäinen kuva hyvästä opettajuudesta muodostuu, kun ei tarvitse mennä normaalikoulua kauemmas nähdäkseen, että erilaisia opettajapersoonia on niin monia kuin opettajiakin.

Kiinnostuksemme tutkimaamme aiheeseen heräsi alun perin hieman eri kannalta, kuin mihin lopulta päädyimme. Olimme pitkään pohtineet ja keskustelleet asioista, joita yliopisto ei mielestämme käsittele tarpeeksi koulutuksessamme, mutta joita pidämme opettajan työn kannalta tärkeinä. Tällaisina asioina esiin on noussut esimerkiksi arviointi, ryhmänhallinta, ryhmäyttäminen, auktoriteetti, haastaviin tilanteisiin puuttuminen, erityistarpeisten lasten kanssa toimiminen ja yhteydenpito kodin kanssa. Varsinkin näin opintojen loppua kohden ja työelämän lähestyessä nämä

puuttuvat taidot alkoivat tuntua entistäkin tärkeämmiltä. Pohdimme, minkä vuoksi näin olennaisia asioita jätetään koulutuksessa käsittelemättä, ja aioimmekin ensin lähteä tutkimaan miksi yliopistossa laiminlyödään opettajan työlle tärkeiden taitojen ja tietojen opetusta. Kuitenkin aiheesta keskustellessamme aloimme entistä enemmän pohtia, kokevatko muutkin opiskelijat samoin. Jo muutaman opiskelijatoverin kanssa keskustellessamme havaitsimme samojen ajatusten ja mielipiteiden toistuvan. Mielestämme oli huomionarvoista, jos opiskelijoiden keskuudessa vallitsee yhtenäisiä käsityksiä opettajuudesta, joita ei yliopiston taholta heille kuitenkaan ole annettu. Luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä vallitsee ainakin omasta kokemuksestamme paljonkin yleisiä ja yhteisesti hyväksyttyjä käsityksiä siitä, millainen opettajan tulisi olla ja mitä opettajan tulisi osata. Työelämässä erilaisten opettajien kirjo on todella laaja ja opettajan työtä voi tehdä monella eri tavalla, joten miten opiskeluaikana malli hyvästä opettajuudesta olisi niin yhtenäinen? Lisäksi pohdimme, että jos yliopisto ei näitä hyvän opettajan ominaisuuksia määrittele niin mistä ne kumpuavat? Aiemmin luokanopettajakoulutukseen valittiinkin mallikansalaisuuden perusteella, mutta nykyisin ei hyvän opettajan kriteereitä enää yliopiston taholta niin tarkkaan virallisesti määritellä. Aloimme pohtia, voisiko kyse olla jostain laajemmasta ilmiöstä, eikä ainoastaan yliopiston puutteellisesta opetuksesta. Halusimme selvittää, miksi koemme tietyt ominaisuudet opettajan työn kannalta niin tärkeinä, mistä nämä ajatusmallit kumpuavat ja miten on mahdollista, että ne esiintyvät opiskelijoiden keskuudessa niin yhtenäisesti ja laajasti. (Kemppinen 2007, 201.)

Tulimme siihen tulokseen, että kyse onkin luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa liikkuvista kollektiivisista ajattelu- ja puhetavoista. Aloimme tutkia tätä tarkemmin ja löysimme käsitteen akateeminen heimokulttuuri. Akateeminen heimokulttuuri tarkoittaa yliopiston yksittäisen tieteenalan sisällä vallitsevaa kulttuuria, jolla on omat sisäiset arvot, normit, toimintatavat ja käytännöt, joita kaikki akateemisen heimon jäsenet eli tieteenalalla olevat opiskelijat noudattavat. Halusimme lähteä tutkimuksellamme selvittämään, muodostavatko Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat oman akateemisen heimonsa, ja jos muodostavat, niin minkälainen kulttuuri heimossa vallitsee. Halusimme pyrkiä selvittämään, voisiko yhteinen heimokulttuuri selittää havaitsemaamme ilmiötä yhteisistä ajattelutavoista. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että akateemista heimokulttuuria ruvetaan välittämään tuoreelle opiskelijalle heti kun hänet on valittu opiskelijaksi. Tärkeimpiä välittäjiä ovat usein kanssaopiskelijat, vaikka myös yliopiston työntekijät voivat olla osaltaan luomassa vallitsevan heimokulttuurin käytäntöjä. Koska halusimme nimenomaan ymmärtää opiskelijoiden mahdollisia yhteisiä puhetapoja, oli luontevaa lähteä tutkimaan nimenomaan opiskelijoita ja heidän käsityksiään. (Ylijoki 1998, 72–74, 124.)

Koimme omissa opinnoissamme, että opiskeluissa tuli monesti vastaan erilaisia opettajan työn osa-alueita ja puolia, jotka eivät olleet itsellemme selkeitä. Saatettiin esimerkiksi puhua paljon ryhmäytttämisestä, mutta koskaan ei sen tarkemmin käyty läpi, mitä ryhmäyttämisen on, miten sitä voidaan tehdä. Ryhmäyttämisen vain kuului luonnollisena osana tulevan opettajan osaamisrepertuaariin, mutta koskaan ei sitä lähdetty tarkemmin selittämään, emmekä itsekään kehdanneet kysyä. Jos kerran tulevan opettajan tuli tämä asia hallita, olisi oman tietämättömyyden ja osaamattomuuden paljastaminen vähentänyt omaa uskottavuutta tulevana opettajana. Uskomme, että samankaltaisia kokemuksia esiintyy muillakin opiskelijoilla ja myös muihin ilmiöihin liittyen ja tätä myös pyrimme selvittämään. Halusimme selvittää juuri tällä hetkellä Tampereen yliopiston luokanopettajien keskuudessa vallitsevia puhe- ja toimintatapoja nimenomaan opintoihin liittyen. Koska itsekkin olimme havahtuneet opintojen puutteellisuuteen ja opettajan työn kannalta tarvittaviin taitoihin vasta näin opintojen loppupuolella, rajasimme myös tutkimamme opiskelijat opinnoissaan valmistumisen lähellä oleviin eli neljanteen ja viidenteen vuosikurssiin. Koimme myös, että jos tutkimuksessamme selviäisi, että luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa todella vallitsee akateemista heimokulttuuria, on hyvä, että haastateltavamme ovat altistuneet heimokulttuurin vaikutteille mahdollisimman pitkään.

Tarkastelunäkökulmaksi halusimme ottaa mahdollisen heimokulttuurin suhteen opintoihin, sillä tämä oli alun perin herättänyt omankin kiinnostuksemme: vallitseeko Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa heimokulttuuria, ja jos vallitsee, miten suuri merkitys sillä on opiskelijan muodostaessa käsityksiä ja mielipiteitä opintoihin liittyen. Tarkastelun keskittäminen nimenomaan opintoihin liittyvään heimokulttuuriin mahdollisti sen, että pystyimme kiinnittämään huomiota myös työelämän ja opintojen koettuun yhteneväisyyteen, sillä tämä oli meilläkin ollut keskustelun aloittava kimmoke. Työelämään siirtymä oli ajankohtainen haastateltaville, joten koimme mielekkääksi huomioda tämän näkökulman. Koska halusimme selvittää, vallitseeko opiskelijoiden keskuudessa akateemista heimokulttuuria, oli ryhmähaastattelu mielekäs menetelmä. Tällä pyrimme siihen, että saisimme heimokulttuuria mahdollisesti näkyväksi helpommin, kuin yksilöhaastatteluissa.

Aiheen tutkiminen oli mielekästä, sillä se oli noussut täysin omista pohdinnoistamme opintoihin liittyen ja olimme itse kyseistä ilmiötä todistanee vierestä ja luultavasti olleet mukana sitä luomassa. Tutkimuskohteena tämä mahdollisen heimokulttuurin olemuksen ja sen luomien yhteisten käsitysten selvittäminen oli meille siis ajankohtainen ja läheinen. Mielestämme saimmekin selityksen aiheenamme olevalle ilmiölle. Aiheemme oli mielenkiintoinen nimenomaan sen vuoksi, että meillä oli siitä itsekkin kokemusta. Toisaalta pohdimme myös, että jos

heimokulttuuri todella vallitsee luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa, olemme itsekkin sen vaikutuksen alaisina ja omat mahdolliset sitoumuksemme heimoon voivat vaikuttaa analyysiimme. Pyrimme ottamaan tämän huomioon tutkimuksemme aikana joka kohdassa ja toivomme, ettei osallisuutemme tutkimaamme ilmiöön vaikuta analyysiimme muuten kuin myönteisesti, sillä meillä on myös runsaasti tietoa, jota ulkopuolisella tutkijalla ei voisi olla. Lisäksi koemme, että havaitsimme tutkimuksen aiheena olevan ilmiön juuri sen vuoksi, että olemme itse osa sitä.

Tutkielmamme koostuu yhdeksästä pääluvusta. Seuraavassa luvussa pyrimme avaamaan akateemisten heimojen ja heimokulttuurin olemusta sekä esittelemään aiempia luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurista tehtyjä tutkimuksia. Kolmannessa luvussa keskitymme opiskelutaitoihin, sillä halusimme keskittyä heimokulttuuriin nimenomaan opintojen näkökulmasta. Tuomme esille help-seekingin käsitteen ja käsittelemme sen merkitystä oppimisen ja heimokulttuuriin sopeutumisen kannalta. Neljännessä luvussa avaamme myyttien ja uskomusten olemusta ja tuomme esille niiden yhteyden heimokulttuuriin. Viidennessä luvussa käsittelemme aiempien tutkimusten esiin nostamia uskomuksia ja käsityksiä käytännön ja teorian suhteesta opettajan työssä. Kuudes luku sisältää tutkimuksen menetelmien esittelyn. Seitsemännessä luvussa olemme selostaneet miten tutkimuksen toteutus eteni. Kahdeksannessa luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia ja yhdeksäs luku koostuu johtopäätöksistä ja jatkotutkimusehdotuksista.

2 AKATEEMINEN HEIMOKULTTUURI

2.1 Tiedekulttuurien tutkimus

Yliopisto ei muodosta yhtenäistä kokonaisuutta, vaan muodostuu eriytyneistä pienistä yksiköistä. Nämä yksiköt ovat tieteenaloja. Tieteenaloja ei käsitteellisteta pelkästään epistemologis-kulttuurisina entiteetteinä, vaan myös sosiaalis-kulttuurisina kokonaisuuksina, jolloin huomio suuntautuu akateemisen maailman sisäiseen elämään, sen arvoihin, uskomuksiin ja käytäntöihin. Näitä akateemisia sosiaalis-kulttuurisia kokonaisuuksia tutkitaan tiedekulttuurien tutkimus-suuntauksessa. Tiedekulttuurien tutkimussuuntaus kytkeytyy monin paikoin korkeakoulutuksen tutkimuksen traditioon, mutta toisaalta myös tieteen tutkimukseen, jossa selvitetään tieteen sosiaalista rakentumista. Tiedekulttuurien tutkimus asettuukin näiden kahden tutkimussuunnan väliin ja pyrkii tarkemmin avaamaan tieteenalojen sisäistä maailmaa. Tiedekulttuurien tutkimuksen peruslähtökohta on löytää ja tutkia yliopiston sisäistä moninaisuutta ja eriytymistä kulttuureittain eri tieteenalojen muodossa. Tiedekulttuurien tutkimus pyrkii saavuttamaan sisäistä näkökulmaa akateemiseen maailmaan. (Ylijoki 1998, 29–30, 35.) Tampereen kasvatustieteellisen yksikön luokanopettajaopiskelijoiden joukko muodostaa myös oman sosiaalis-kulttuurisen kokonaisuuden, jonka sisällä vaikuttavat yhteiset arvot, normit ja käytännöt sekä ainakin jossain määrin yhteiset käsitykset opettajuudesta.

Tiedekulttuurien tutkimuksen mielletään usein alkaneen C.P. Snow'n luennosta vuodelta 1959, jolloin hän esitti tiedemaailman jakautuneen luonnontieteilijöiden ja humanistien kulttuureihin. Hänen mukaansa nämä kaksi kulttuuria eivät ymmärrä toisiaan ja jopa suhtautuvat toisiinsa vihamielisesti. Snow syytti tästä vihamielisyydestä ennen kaikkea humanisteja, joiden ryhmää hän kuvasi ylimieliseksi ja snobistiseksi. Nämä ajatukset luonnollisesti herättivät runsaasti keskustelua ja kritiikkiä puolesta ja vastaan. Snow itsekin myöhemmin lievensi jyrkkää vastakkainasetteluaan ja toi ajatuksen kolmannesta, yhteiskuntatieteilijöiden kulttuurista, joka asettuisi humanistien ja luonnontieteilijöiden väliin. Snow käytännössä avasi keskustelun akateemisen maailman kulttuureista, vaikka määrittelyistä ei olla yksimielisiä vieläkään. Snow otti uuden näkökulman yliopiston ja akateemisen maailman tarkasteluun keksittyessään nimenomaan niiden sosiaalisen ja kulttuuriseen puoleen. Snown luento tarjosi mahdollisuuden tarkastella yliopistoa yhden kokonaisuuden sijaan tieteenalakohtaisina kulttuureina. (Ylijoki 1998, 32–34.)

Nykyisin akateemisen maailman kulttuurien kirjo on monipuolistunut ja laajentunut. Snown ajatusten pohjalta kehiteltiin neljä eri tasoa, joilta akateemista kulttuuria voidaan tarkastella: 1. akateeminen kulttuuri kokonaisuudessaan, 2. samankaltaisten tieteenalojen muodostamat ryppäät, 3. yksittäiset tieteenalat ja 4. erikoisalat tieteiden sisällä ja niiden välillä (Ylijoki 1998, 35). Tämän tutkielman tarkastelu sijoittuu kahden jälkimmäisen välille: tutkimme kasvatustieteiden yksikköä Tampereen yliopistossa ja siitä vielä erityisemmin luokanopettajaopiskelijoiden muodostamaa akateemista heimoa. Tutkimuksemme tarkastelu sijoittuu yksittäisten tieteenalojen ja tieteenalojen sisäisten erikoisalojen välille.

Huolimatta tieteenalojen eri kulttuureista, esiintyy yliopistossa toki myös yhteistä akateemista kulttuuria, joka sisältää kaikki yksittäiset kulttuurit läpäiseviä normeja, arvoja ja toimintatapoja. Tätä yhtenäisyyttä, ja toisaalta myös omintakeisuutta, luo osittain sekä yliopiston että akateemisen kulttuurin pitkä historia. Yliopistolaitoksen perinteet ulottuvat osittain jopa keskiajalle asti ja ovat säilyneet elinvoimaisina tähän päivään saakka. Akateeminen kulttuuri ylläpitää sivistykseen ja kriittisyyteen tähtääviä arvoja. Vaikka yliopisto ja akateeminen kulttuuri ovat käyneet läpi suuria muutoksia, ovat peruseriaatteet ja arvot säilyneet yllättävänkin hyvin. (Ylijoki 1998, 35–37.) Yliopiston yhteiset peruseriaatteet ja arvot ohjaavat kaikkia tieteenaloja. Tampereen yliopistossakin yleiset toimintaperiaatteet ja yhteinen akateeminen kulttuuri ohjailevat yksittäisten tieteenalojen akateemisten heimojen toimintaa.

Ylijoen (1998, 40) tutkimuksessa Tampereen yliopistossa yhtenäisiksi teemoiksi tieteenalasta huolimatta nousivat: akateeminen vapaus, tutkimus yli kaiken, paha pedagogiikka ja akateemisen kulttuurin jännitteet. Akateemisen vapauden kautta yliopisto erottautuu muista yhteisöistä ja se koskee niin opiskelijoita, opettajia kuin tutkimustakin. Tutkimuksella on yliopistossa kiistaton ylivalta, ja se asettuu opetuksenkin edelle. Siinä missä tutkimus kuuluu olennaisena osana yliopistoon ja akateemiseen vapauteen, nähdään opetus toisinaan vain velvollisuutena ja pakkona. (Ylijoki 1998, 41–46.) Opetuksen toissijaisuus korostuu myös kolmannessa Ylijoen tutkimuksessa esiinnousseessa teemassa eli ”pahassa pedagogiikassa”. Ylijoen (1998, 47) mukaan yliopiston opettajuus ei nojaa pedagogisiin taitoihin, sillä minkäänlaista pedagogista koulutusta ei edellytetä, vaan opettajuudessa korostuvat tutkimukselliset ansiot. Toisinaan pedagogiset taidot ja tieteellinen asiantuntemus nähdään jopa toisilleen vastakkaisina: pedagogisella osaamisella voidaan peitellä puutteita tieteellisessä asiantuntijuudessa. Kuuluminen osaksi tiedejärjestelmää nähdään monesti korkeampana arvona kuin kuuluminen osaksi koulutusjärjestelmää. Samankaltaiset tulokset toistuivat myös Aholan ja Olinin (2000, 135–136) tutkimuksessa. Akateemisen kulttuurin jännitteet voivat muodostua juuri tästä. Jos yliopiston opettajat haluaisivat keskittyä yksinomaan

tutkimukseen ja näkevät opetuksen pakollisena pahana, voi tämä synnyttää negatiivisia jännitteitä suhteessa opiskelijoihin. Yliopiston tulisi olla paikka, jossa tutkimus ja opetus yhdistyvät, mutta käytännössä tämän toteuttaminen on haastavaa. (Ahola & Olin 2000, 135–136; Ylijoki 1998, 47–50.) Tutkielmamme haastatteluissa puolestaan nousivat useaan otteeseen esille opiskelijoiden näkemykset tutkimuksesta ”turhana ja kaukana käytännöstä olevana”. Onkin mielenkiintoinen ristiriita, jos yliopiston opiskelijat kokevat tutkimuksen turhana ja opetusta häiritsevänä, kun taas yliopiston opettava taho taas kokee opetuksen tutkimusta häiritsevänä tekijänä. Tämänkaltaisen asetus on omiaan luomaan jännitteitä akateemiseen kulttuuriin, joista Ylijokikin (1998, 50–51) puhuu.

2.2 Akateemiset heimot

Tiedekulttuurien tutkimuksen näkökulmasta, jokainen tieteenala muodostaa oman sekä kognitiivis-epistemologisen että sosiaalis-kulttuurisen yhteisönsä. Kognitiivisesti tieteenalat eroavat lähinnä tietokäsityksensä ja erilaisten tietosisältöjensä perusteella. Sosiaalis-kulttuurisesti ne eroavat arvojen, normien ja vuorovaikutusmuotojen taholla. Yksi merkittävimmistä tiedekulttuurien tutkijoista on Tony Becher (1989). Hän on tarkastellut tieteenaloja akateemisten reviirien ja heimojen osalta. Akateeminen reviiri tarkoittaa tieteenalalla käsiteltävää tietoa ja erityisesti sen luonnetta, akateeminen heimo puolestaan viittaa tieteenalan yhteisöön, sen sosiaaliseen puoleen. Nämä liittyvät tiiviisti yhteen: Becherin mukaan akateemisen heimon toimintaa määrittää suuressa määrin se, minkälaista tietoa sen reviirillä tuotetaan ja käsitellään. Akateemiset heimot luovat omat identiteettinsä ja rajansa, erottautuakseen muista akateemisista heimoista ja suojellakseen omaa tietoaan. Erottautuminen muista ja omien rajojen luominen voi olla fyysistä, kuten kasvatustieteiden Virta-rakennus Tampereen yliopiston tapauksessa tai vaikkapa luokanopettajaopiskelijoiden OKA-ainejärjestön pipot. Erottautuminen voi olla myös sosiaalista esimerkiksi tiettyjen opiskeluun liittyvien puhetapojen tai normien omaksuminen. Juuri sosiaalisia erottautumisen keinoja pyrimmekin tällä tutkimuksella paremmin ymmärtämään. Jokaisella tieteenalalla on oma akateeminen heimonsa ja sille ominaiset uskomukset, puhettavat, toimintamuodot ja arvostukset. Ne ylläpitävät rajojaan ja säätelevät yhteisön toimintaa esimerkiksi jäseniä palkitsemalla tai rankaisemalla. (Bercher 1989, 24; Ylijoki 1998, 65–68.)

Akateemiset heimot jakautuvat usein vielä sisäisiin toisistaan poikkeaviin alakulttuureihin tai erityisaloihin. Saman akateemisen heimon sisässä voi esiintyä siis myös hajanaisuutta, sillä erityisalot voivat toisinaan poiketa jyrkästikin teoreettisesti tai metodologisesti ja jopa ylittää

tieteenalan rajoja. (Ylijoki 70–71.) Kasvatustiede muodostaa oman tieteenalakohtaisen heimokulttuurinsa. Luokanopettajakoulutus, kasvatustieteen suurin erityisala, muodostaa yhä edelleen yhteisön, jossa on omat erityispiirteensä, riittinsä ja käytäntönsä, jotka aukenevat vain yhteisön jäseniksi hyväksytyille. Akateemiset heimot, kuin myös luokanopettajakoulutus, jäsensivät toimintaansa yhteisten normien ja sääntöjen avulla, ja näitä yhteisiä, usein tiedostamattomiakin rakenteita voidaan kutsua moraalijärjestykseksi. Yhteiset normit ja säännöt ilmenevät siis usein yhteisön käytännöissä, eikä niitä erikseen tietoisesti opeteta. Moraalijärjestys voidaan Heikkisen (1999, 51) mukaan tiivistää hyveisiin ja paheisiin, joiden valossa heimon jäsenet määrittävät itseään osaksi tieteenalaansa. Opiskelijalle ei siis riitä yksinään tieteenalan tietosisällön hallinta, vaan heimon jäseneksi, ja tätä kautta myös tieteenalan kaikkien tietovarantoon käsiksi, pääsee vain noudattamalla heimon sosiaalisia ja kulttuurisia normeja ja näin osoittamalla lojaaliuttaan akateemiselle heimolleen. Bercher menee ajattelussaan jopa niin pitkälle, että rinnastaa akateemiset heimot muihin etnografisesti tarkasteltaviin heimoihin. (Bercher 1989, 24; Heikkinen 1999, 50–51; Ylijoki 1998, 65–68, 72.)

2.2.1 Luokanopettajaopiskelijoiden akateeminen heimo

Luokanopettajaopiskelijoiden akateemista heimoa on tutkittu vasta melko vähän. Laajimman tutkimuksen aiheesta lienevät tehneet Ahola ja Olin (2000) yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa käsittelevässä tutkimuksessaan. Ahola ja Olin toteuttivat tutkimuksensa Turun yliopistossa keväällä 1999. Tutkimuksen vastaajat oli valittu yliopiston kolmannelta ja neljänneltä vuosikursilta, sillä heillä oli riittävästi kokemusta omilla aloillaan vallitsevista käytännöistä ja opiskelukulttuurista. Tutkimuksessa perehdyttiin kolmen eri akateemisen heimon käytäntöihin: lääketieteen, luokanopettajakoulutuksen ja sosiologian. Kaikki kolme oppiainetta ovat opetusohjelmien perustavoitteiltaan melko samankaltaiset: omaan alaan perehtymistä, ammatti-identiteetin herättelyä, tieteelliseen ajatteluun kannustamista ja aiemmin opitun itsenäistä soveltamista. Yksi selkeimmin havaittavista eroista oli ammattiin valmistavien alojen eli luokanopettajakoulutuksen ja lääketieteen sekä yleisiä valmiuksia moniin tehtäviin antavan sosiologian välillä. Lääketieteessä ja luokanopettajakoulutuksessa painotetaan enemmän ammatillisia päämääriä ja niissä nojataan käytännöstä nousseisiin vaatimuksiin ja pyritään selkeämmin luomaan opiskelijalle ammatti-identiteettiä. (Ahola & Olin 2000, 23–24, 36.)

Käytännönläheisyys, selkeys ja ammattiin valmistaminen ovat luokanopettajaopiskelijoille tärkeitä piirteitä koulutuksessa. Ahola ja Olin perustelevat tätä luokanopettajaksi hakeutuvien yksilöiden

taustoilla: keskiluokkaisista taustoista lähtöisin oleville nämä ominaisuudet koulutuksessa näyttäytyvät tärkeinä. Aholan ja Olinin mukaan alalle hakeutuu yksilöitä, jotka kaipaavat nimenomaan selkeitä ammattillisia valmiuksia. Käytännön vaatimus ja kaipuu vaikuttavat siis jo alalle hakevien mielikuvissa alasta. Aholan ja Olinin tutkimus osoittaa, että luokanopettajaksi opiskelevilla tieteellinen asiantuntijuus ja opiskelutaidot kehittyivät muita tutkimuksen aloja heikommin. Tämä tukeekin hyvin luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsevaa käytännöllisyyden painotusta ja tieteen ja käytännön vastakkainasettelua. Tieteellisen ajattelun kehittämistä ei juurikaan opinnoissa edes kaivata, niin erillisinä tiede ja käytäntö nähdään. Voidaankin pohtia, onko selkeä ammattikuva jopa este tieteellisen ajattelun kehittymiselle: hakeutuuko alalle vain yksilöitä, jotka kaipaavat selkeää maailmankuvaa eivät kriittisyyttä. (Ahola & Olin 2000, 43, 47, 56–57, 158; Räihä 2006, 212.)

Opettajaopiskelijoilla on melko selkeä käsitys opettajan työstä jo opiskelemaan hakeutuessaan. Kaikilla on ”kokemusta” koulumaailmasta ja opettajan työstä vähintään oppilaan näkökulmasta. Monella on myös ennakkokäsityksiä esimerkiksi opettajavanhempien vuoksi. Omaa käsitystä opettajan työstä ei myöskään muuteta helposti, vaan käsitys pikemminkin vain vahvistuu opiskelujen myötä. Sama kehitys oli Aholan ja Olinin tutkimuksessa nähtävissä myös lääketieteen kohdalla. Molemmat valmistavat selkeään ammattiin, joista on melko helppo muodostaa omia ennakkokäsityksiä. Jokainen näille aloille hakeutuva on varmasti nähnyt sekä lääkärin että opettajan työssään, toki potilaan tai oppilaan näkökulmasta, mutta tällainen asetelma on omiaan luomaan vahvojakin ennakkokäsityksiä työn olemuksesta. Näitä ennakkokäsityksiä ja myös uusia käsityksiä ammatista, johon koulutus valmistaa, heimokulttuuri pystyy helposti luomaan ja ylläpitämään. Opettajilla harjoittelu näyttäytyi tärkeimpänä tietolähteenä tulevan ammatin kannalta, sillä tämä oli lähimpänä heimokulttuurissa arvostettavaa käytännöllisyyttä. Käytännöllisyyden kaipuu näkyi myös luokanopettajien heimossa korostuneessa toiveessa luokanopettajakoulutuksen siirtämisestä lähemmäksi koulumaailmaa. Yliopiston koettiin nyt olevan kaukana tulevan ammatin vaatimuksista ja kaivattiin lisää ammatillista opetusta. Kaivattiin myös lisää keskustelumahdollisuuksia ja tietoa erilaisista opintomahdollisuuksista jo aiemmassa vaiheessa opintoja, sillä nyt opiskelija itse havahtui opintoihin vasta myöhemmin ja tieto saavutettiin liian myöhään. (Ahola ja Olin 2000, 60–61, 77– 82, 138)

Aholan ja Olinin tutkimus osoitti opettajaopiskelijoiden odottavan opinnoilta ennen kaikkea ammatillisia valmiuksia, mutta päämääränä oli kuitenkin vain työssä pärjääminen verrattuna lääketieteen opiskelijoihin, joilla oli samankaltaiset odotukset, mutta päämääränä oli vankka ammattitaito. Opettajaopiskelijat mielsivätkin opiskelun ammattiin valmistavana, mutta itse työ

voitiin heidän mielestään lopullisesti oppia vasta työelämässä. Mielenkiintoinen ristiriita oli toisaalta siinä, että vaikka päämääränä luokanopettajaopiskelijoilla oli työssä pärjääminen, oli heillä kuitenkin vahva asiantuntijuuden tunne verrattuna lääketieteen ja sosiologian opiskelijoihin. Tämä asiantuntijuus voi osaksi olla seurausta siitä, että luokanopettajien akateemisessa heimossa alkuperäiset käsitykset opettajan työstä vain vahvistuvat opiskelun myötä. Opettajuus nähdään jopa synnynnäisenä ominaisuutena ja opettajaihanteet elävät vahvasti jo opiskelemaan hakevien käsityksissä. Nämä käsitykset saattavat akateemisessa heimokulttuurissa vain vahvistua ja oma asiantuntijuuskin voi näin näyttäytyä vahvana. Työn kannalta tärkeänä pidettiin käytännön osaamista, mutta monista tilanteista ajateltiin selvittävän maalaisjärjen avulla. Maalaisjärjellä voidaan viitata yhteiseen tietoon ja käsityksiin, jotka vallitsevat luokanopettajaopiskelijoiden homogeenisessä heimossa. Aholan ja Olinin mukaan luokanopettajaopiskelijoiden heimo oli niin yhtenäinen, että haasteeksi saattoi muodostua se, miten olla yksilö akateemisessa heimossa. Heimon yhtenäisyys ja homogeenisuus ovat yksi merkki siitä, että heimon käytänteitä noudatetaan tiukasti ja erimielisyydet eivät pääse esiin. (Ahola & Olin 2000, 101–103, 147, 156–159; Räihä 207–211.)

Luokanopettajakoulutuksessa vallitsevassa heimokulttuurissa hyveiden ja paheiden voisikin ajatella osaksi muokkautuvan jo opiskelemaan haettaessa. Aktiivisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus ovat jo pitkään olleet opettajuuteen liitettyjä ominaisuuksia. Heikkinen (1999, 51) tuo esiin luokanopettajaopiskelijoiden heimossa vallitsevista hyveistä esimerkiksi itseluottamuksen osoittamisen, ryhmäkeskeisyyden, halun olla esillä ja avoimuuden. Paheita puolestaan ovat hänen mukaansa epävarmuus, taustalla ja omissa oloissaan viihtyminen ja sulkeutuneisuus. Samankaltaisia tuloksia on nähty jo valintaprosessissa, jossa hakijoita, jotka kuvailevat itseään ujoksi tai hiljaiseksi ei juurikaan valita. Heikkisen luokittelu hyveisiin ja paheisiin on toki kärjistävä esimerkki, mutta jonkinlainen moraalijärjestys yhteisössä aina vallitsee, sillä se on yhdessä toimimisen edellytys. Kuten jo aiemmin tuli ilmi, Aholan ja Olinin tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoiden heimo näyttäytyy hyvin homogeenisenä: tämä tarkoittaisi myös sitä, että siinä vallitseva moraalijärjestys voi olla tiukempi. Yhteisiä uskomuksia ei ole helppo lähteä horjuttamaan. Toisaalta tiivis akateeminen heimo voi olla myös hyödyllinen, sillä se auttaa opiskelijaa sosiaalistumaan yliopistoon ja omaan tulevaan ammattiin. Samanmielisyys lisää varmuutta ja vahvistaa tunnetta omasta asiantuntijuudesta, jonka Ahola ja Olinin havaitsivat. (Ahola ja Olin 2000, 101–103, 146, 156; Heikkinen 1999, 51–52, Räihä 2006, 210–211.)

Luokanopettajaopiskelijoiden joukon rajojen ja arvojen säätely näkyy myös Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden muodostamassa akateemisessa heimossa: kun uusi opiskelija otetaan heimon jäseneksi, aletaan hänelle välittää sen sisäisiä arvoja ja käsityksiä tietoisesti, mutta myös

huomaamatta. Välittäjinä toimivat ennen kaikkea kanssaopiskelijat ja sosiaalistamista heimon jäseneksi tapahtuu yleensä myös opintojen ulkopuolella esimerkiksi erilaisissa vapaa-ajan opiskelija-aktiviteeteissa. Jos ei käytä OKA-pipoa, ei tunnisteta opettajaopiskelijaksi. Yliopiston Virta-rakennus on omaksuttu opettajien omaksi fyysiseksi tilaksi. Hämeenlinnasta peräisin olevan tervehtimiskulttuurin katoamista Tampereelle siirtymisen myötä on kaikkien surkuteltava. Tietokoneluokkien perinteinen hiljaisuus on rikottu Virrassa, opettajien rakennuksessa. Harjoittelun onnistuneisuus on kiinni siitä, kenet saa ohjaajaksi ja huonot ohjaajat tiedetään varmasti jo ensimmäisellä vuosikurssilla. Kasvatustieteen perus- ja aineopinnot monesti kuitataan ”liian teoreettisina” ja jatkuva opetusohjelman muuntelu nähdään lähinnä opiskelijoiden elämän hankaloittamisena. Sivuaineiden huonous on jatkuvasti esillä. Osa näistä aiheista oli esillä myös Aholan ja Olinin tutkimuksessa. Esimerkiksi sivuaineista olisi kaivattu lisää infoa ja tutkinto-ohjelmien muutokset koettiin lähinnä opiskelua hankaloittavina. (Ahola & Olin 2000, 115–117; Ylijoki 1998, 72–74, 124.)

Heimokulttuureissa puhutavat leviävät nopeasti opiskelijalta toiselle ja niiden kyseenalaistaminen on monesti vaikeaa, sillä samalla saatetaan rikkoa yhteisiä normeja vastaan ja osoittaa epälojaaliutta heimoa kohtaan. Luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurille tyypillistä on vahva yhteishenki ja siihen liittyvä oman alan arvostus. Myös oppiminen ammattiin tapahtuu paljolti tekemällä yhdessä. Kaikki eivät opettajan ammattia pystyisi harjoittamaan. Samankaltaista vahvaa oman ammatin arvostusta esiintyi myös lääketieteen parissa, jossa myös valmistutaan selkeään ammattiin. Akateemisissa heimoissa onkin havaittavissa myös yhtäläisyyksiä niiden sisältämässä implisiittisessä tiedossa esimerkiksi joissain yleisiin opiskelukäytäntöihin liittyvissä asioissa, mutta monessa suhteessa ne eroavat toisistaan. Akateemiset heimot ovat myös aina kiinni ajassa ja paikassa. Eri toimintaympäristöissä ja tilanteissa samojenkin tieteenalojen toimintakulttuurit voivat olla täysin toisistaan poikkeavat, mutta yhtä lailla niissä voi olla paljonkin samaa. Vaikka oma tutkimuksemme on toteutettu yli 15 vuotta myöhemmin ja eri yliopistossa, oli tuloksissamme huomattavan paljon yhtäläisyyksiä Aholan ja Olinin tutkimuksen kanssa. Tämä voi kieliiä esimerkiksi opettajankoulutuksen muuttumattomasta luonteesta, mutta toisaalta myös opettajaksi hakeutuvien sitkeistä opettajaihanteista ja opettajuuteen liitettyjen uskomusten pysyvyydestä. Yksi tekijä voi olla myös heimokulttuurin arvostusten ja uskomusten samankaltaisena säilyminen. (Ahola & Olin 2000, 115–117, 146–148; Ylijoki 1998, 72–74, 124; Räihä 2006, 208.)

2.3 Piilo-opetussuunnitelma

Akateemisen heimokulttuurin monet arvot ja normit ovat yhteisössä muodostunutta perinnetietoutta, jota ei varsinaisesti ole kirjattu ”ylös” esimerkiksi opetussuunnitelmaan, vaan uudet opiskelijat eli heimon noviisijäsenet oppivat asioita implisiittisesti. Tätä kulttuurista ja tiedollista pääomaa, jonka opiskelija saa akateemisen heimon jäseneksi liittyessään, kutsutaan implisiittiseksi koulutukseksi tai piilo-opetussuunnitelmaksi. Yliopistoissa jää piilo-opetussuunnitelmille usein paljon tilaa, sillä varsinainen opetussuunnitelma on monesti väljä. Piilo-opetussuunnitelma käsitteenä on saanut alkunsa 1960-luvun Yhdysvalloissa, ja on siitä asti ollut keskeinen osa sosiologian terminologiaa. Vaikka piilo-opetussuunnitelmaa on tutkittu erityisesti kouluissa, on se merkityksellinen käsite myös korkeakoulutuksen kentällä. Kasvatustieteissä opetussuunnitelma on tämän myötä jaettu neljään osaan. Varsinainen kirjoitettu opetussuunnitelma kertoo tavoitteet, jotka pyritään saavuttamaan opetuksessa. Toteutunut opetussuunnitelma nimensä mukaisesti kertoo, mitä todellisessa opetusprosessissa opetetaan. Opetettu opetussuunnitelma kertoo, mitä oppijat todellisuudessa oppivat oppilaitoksen arviointikäytäntöjen mukaan. Näiden kolmen lisäksi taustalla vaikuttaa piilo-opetussuunnitelma, joka kattaa kaiken muun, mitä koulu ja koulunkäynti opettavat, kuten erilaiset toimintatavat, sosiaaliset suhteet, arvot ja asenteet. Ahola ja Olin (2000, 4–5) ovat määritelleet yliopistossa piilo-opetussuunnitelman opetukseen kuuluviksi esimerkiksi professorien kiistattoman auktoriteetin ja itsenäisen vastuun omista opinnoista yliopisto-opiskelussa. Piilo-opetussuunnitelma tarjoaa ikään kuin selviytymisstrategioita yliopistossa opiskeleville. Tällaisia implisiittisiä normeja ja perinnetietoutta välittävät opettajat, mutta ennen kaikkea sosiaalistaminen tapahtuu yhteisössä opiskelutovereiden avulla. Esimerkiksi tutortoiminnassa vanhemmat opiskelijat antavat uusille opiskelijoille tietoa tieteenalan käytännöistä, mutta välittävät samalla kuvaa akateemisen heimon arvoista, puhetavoista ja jopa pukeutumiskoodista. Piilevää tietoa voi siis kertyä kahdella tavalla: institutionaalisesti tai opiskelijoiden jokapäiväisessä toiminnassa. Piilo-opetussuunnitelma on yksi tärkeimpiä tapoja opiskelijan sosialisatiossa osaksi akateemista heimoa. (Ahola & Olin 2000, 4–8; Bercher 1989, 25; Ylijoki 1998, 72–74.)

Piilo-opetussuunnitelman vaikutukset näkyvät opiskelijoiden sosialisatiossa niin ammatillisesti kuin akateemisestikin ja yliopiston sosiaalisen järjestyksen, eli esimerkiksi akateemisen heimokulttuurin, välittämisessä ja uusintamisessa. Ahola ja Olin (2000, 10–11) esittelevät neljä erilaista mahdollista ulottuvuutta yliopiston piilo-opetussuunnitelmassa: asiantuntijaksi oppiminen, ammattiin oppiminen, opiskelemaan oppiminen ja yliopistopelin oppiminen. Nämä osa-alueet ovat toki esillä myös yliopistojen virallisissa opetussuunnitelmissa, mutta niiden sisällöt käytännössä

poikkeavat virallisen opetussuunnitelman määritelmistä. Yliopistopeli-termiä Ahola ja Olin käyttävät viittamaan nimenomaan yliopistossa toimimisen kirjoittamattomien sääntöjen omaksumiseen. Pelin tavoitteena on yliopistossa selviytyminen ja palkintona tutkinto. (Ahola & Olin 2000, 10–11, 22, 104–105.)

Piilo-opetussuunnitelma tarjoaa yleisiä yliopistossa opiskelua koskevia normeja ja toimintaohjeita, mutta pääasiassa piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa tieteenalakohtaisesti. Implisiittisesti välittynyt piilevä tieto on hyvin tieteenalakohtaista. Tieteenalat vaihtelevat sen mukaan, kuinka paljon akateemiseen heimoon sitoudutaan ja kuinka paljon implisiittistä tietoa tulee omaksua. Kasvatusalalla on runsaasti kontaktiopetusta ja pienissä opiskelijaryhmässä tapahtuvaa opetusta, ja tämän vuoksi myös omaksutun implisiittisen tiedon määrä on suuri. Vastaavasti aloilla, joilla kontakteja opiskelijoiden välille ei opintojen puolesta synny niin paljon, ei piilotietämyksenkään omaksuminen ole välttämättä niin merkittävässä asemassa. Omaksumalla implisiittistä tietoa ja noudattamalla oman tieteenalansa heimon yhteisiä arvoja ja normeja, opiskelija osoittaa lojaaliuttaan omaa alaansa kohtaan. Tämä voi olla eräs syy siihen, miksi akateemisten heimojen arvoja ja normeja noudatetaan melko kuuliaisesti. Lojaaliuden osoittaminen heimon yhteisiä arvoja ja normeja noudattamalla, on olennaista myös hyväksytyksi tulemisen näkökulmasta. Opiskelijan tulee vakuuttaa muu heimo siitä, että hänet voidaan hyväksyä osaksi heimokulttuuria. Tässä lojaaliuden osoittamisessa nimenomaan piilo-opetussuunnitelman kautta saatava piilotietämys on keskeisessä roolissa. (Ylijoki 1998, 39–40, 72–74.)

Piilo-opetussuunnitelma on käsitteenä alunperin liitetty nimenomaan koulumaailmaan, ei yliopistoon. Sillä tarkoitettiin taitoja, joita koulussa opetetaan varsinaisten oppisisältöjen ohella ikään kuin huomaamatta. Näitä taitoja saattoivat olla vaikkapa kyky osata odottaa ja kyky työskennellä yksilöllisesti. Monesti nykyisin piilo-opetussuunnitelman sisällöiksi mielletään kouluissa tapahtuva kasvatus. Kasvatus sekä opetus ja tietojen siirtäminen on näin ollen asetettu toistensa vastakohdiksi. Koulun alkutaipaleella kasvatuskin kuului ehdottomana osana koulun toimintaan, mutta nykyisin näin ei aina ole ja kasvatus on osittain siirtynyt piilo-opetussuunnitelman alaiseksi. Kasvatus nähdään nykyisin monesti sosialisationa. Ahola ja Olin (2000, 8) tuovat esille, että piilo-opetussuunnitelma yliopistoissa ei viittaa yksinomaan sosialisatioon tai piileviin normeihin, vaan ennen kaikkea siihen, että virallisen opetussuunnitelman tavoitteet ovat joskus jopa ristiriidassa sen kanssa mitä todella opitaan. Yliopistossa opitaan selviytymisstrategioita opintoja varten ja sosialisatio oman tieteenalan akateemiseen heimoon voidaan myös nähdä tällaisena. (Ahola & Olin 2000, 8; Broady 1987, 96–108.)

2.3.1 Opettajankoulutuksen akatemisoituminen ja piilo-opetussuunnitelma

Opettajankoulutuksen akatemisoitumisen katsotaan alkaneen 1970-luvulla, jolloin opettajan-koulutus siirrettiin seminaareista yliopistoihin (Valtonen & Rautiainen 2013, 17). Tämän siirron on nähty lisänneen opettajankoulutuksen professionaalista uskottavuutta ja vaikuttaneen myönteisesti oppilaiden oppimistuloksiin ja menestykseen kansainvälisissä osaamismittauksissa. Toisaalta opettajankoulutus on saanut osakseen myös kritiikkiä siirron jälkeen. Viimeisten vuosien aikana kritiikkiä on tullut erityisesti opettajankoulutuksen kyvyttömyydestä antaa valmiuksia nykykoulun vaatimuksiin ja opettajan työhön. Luokanopettajakoulutuksen tehtävä ei olekaan helppo: sen pitäisi tuottaa opettajia yhteiskunnan palvelukseen ja samalla kuitenkin pysyä mukana tiedeyhteisössä ja osoittaa tieteellinen kelpoisuutensa. Tarve oman tieteellisyyden osoittamisesta on johtanut tiedestatuksen vahvistamiseen opettajankoulutuksessa vuosituhannen alusta alkaen. Tutkimuksesta on tullut yhä keskeisempää ja yliopistoilta vaaditaan tuloksia sen saralla. Opettajakouluttajienkin työ on muuttunut yhä enemmän tutkijapainotteiseksi. Tämä kehitys on nähtävissä myös Tampereen yliopistossa ja on varmasti osasyynä siihen, miksi opiskelijat kokevat yliopiston ja koulun arjen erkaantuneen toisistaan. Toisaalta myös opettajakuva on tämän kehityksen myötä muuttunut yhä enemmän tutkivan opettajan suuntaan. (Rantala, Salminen, Sääntti, Kemppinen, Nikkola, Rautiainen ja Virta 2013, 61–66.)

Luokanopettajan opinnot ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet teoreettisemmiksi, mutta se ei toki vielä yksinään tarkoita, että yliopisto olisi siirtynyt liian kauas koulumaailmasta. Yliopistotaipaleensa alussa oli luokanopettajakoulutuksessa vielä runsaasti kontaktiopetusta, mutta sen määrä on jatkuvasti vuosien myötä vähentynyt ja omatoimisen työn määrä vastaavasti lisääntynyt. Toisaalta opinnot ovat monimuotoistuneet suuresti esimerkiksi syventävien ja sivuaineopintojen osalta. Tavoitteet opettajankoulutuksessa ovatkin muuttuneet niin, että enää ei päämääränä ole ainoastaan tarjota valmiuksia selvitä työelämässä vaan myös antaa välineitä toimia tutkijana. Koulutus ja sen tavoitteet ovatkin muuttuneet, mutta opiskelijoiden vaatimukset eivät ole muuttuneet samaa tahtia eivätkä aivan samansuuntaisestikaan, mikä näkyy siinä, että edelleen kaivattaisiin enemmän käytäntöä ja tutkimuksellinen puoli koetaan jopa turhana. (Heikkinen 1999, 51–52; Rantala, Salminen, Sääntti, Kemppinen, Nikkola, Rautiainen ja Virta 2013, 75–78.)

Opettajankoulutuksen akateemisessa heimokulttuurissa ei juurikaan arvosteta teoreettisia ajattelijatyyppejä, vaan korostetaan käytännöllisyyttä ja sosiaalista kyvykkyyttä. Opiskelijoiden kaipuu käytännöllisyyteen opetuksessa on osittain ristiriidassa koulutuksen teoreettisuutta ja

tutkimuksellisuutta korostavien uudistuspyrkimysten kanssa. Ylijoki (1998, 50) havaitsi tämänkaltaisten ristiriitojen esiintyvän yliopistossa opiskelijoiden ja opettajien välillä alasta riippumatta, kun opiskelijat kaipaavat ennen kaikkea opetusta ja opettajat taas haluaisivat panostaa tutkimukseen. Tutkimuksen ja opetuksen erottaminen toisistaan on kuitenkin tarpeetonta, sillä ne kytkeytyvät todellisuudessa tiiviisti toisiinsa. Tiede uusiutuu opetuksen kautta. Samalla tavalla myös käytännön ja teorian erottaminen opettajankoulutuksessa on turhan korostunutta ja se on enemmänkin käytännön itsestäänselvyys, jota ei akateemisen heimon sisällä kyseenalaisteta, vaan asetetaan noudattamaan näitä tiedostamattomia rakenteita. (Heikkinen 1999, 51–52; Rantala, Salminen, Sääntti, Kemppinen, Nikkola, Rautiainen ja Virta 2013, 75–78; Ylijoki 1998, 51–52.)

Opettajankoulutus on akatemisoitunut ja tieteellistynyt viime vuosikymmeninä, mutta ainakin tutkielmaamme haastateltujen opiskelijoiden puheista päätellen vaikuttaisi siltä, että piilo-opetussuunnitelma ja akateemisen heimon tiedostamattomat arvot, normit ja käytänteet eivät ole täysin pysyneet muutoksessa mukana. Akateeminen heimokulttuuri ei sosiaalis-kulttuuriselta puoleltaan ole ollut täysin epistemologis-kulttuurisen muutoksen mukana. Opettajankoulutus on merkittävässä roolissa opettajakuvan luomisessa ja opettajuuteen sosiaalistamisessa, joten siellä vallitsevan akateemisen heimon moraalijärjestys ja piilo-opetussuunnitelma ovat myös näin ollen suuressa merkityksessä. (Koro 1998, 136.)

3 OPISKELUTAIDOT

Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, joista olennaisimpia ovat oppijan oppimiskäsitys, opiskelustrategiat, opiskelumotivaatio, oppijan itsesääteily sekä kognitiiviset taidot (Rönkkö 2006, 2). Oppiminen on oppijan tietoista toimintaa, jossa opittava tietoa-aine on jatkuvan käsittelyn kohteena. Nykyisin vallalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka konstruoi tietoa itse uudelleen ja oppiminen on hänen oman toimintansa tulosta. (Kaipainen 2008, 8–9.) Oppimisen apuna oppijalla on strategioita, joilla tarkoitetaan hänen kognitiivisia tietoisia toimintojaan, joiden avulla hän pyrkii saavuttamaan asettamansa oppimistavoitteet. Oppimistrategioiden on tutkittu olevan hyödyksi oppimistuloksille ja ymmärtävälle oppimiselle. Parhaat strategiat etenevät oppijan asettaman oppimistavoitteen perusteella. Oppija asettaa itselleen oppimistavoitteen, suunnittelee miten pyrkii kohti tavoitettaan ja hyödyntää jo ennestään hallitsemiaan oppimisen taitoja. Oppija voi siis oppia hyödyntämään myös erilaisia oppimisstrategioita, joista toiset ovat parempia kuin toiset. Monet oppijat hyödyntävät erilaisia oppimisstrategioita tiedostamattaankin. Taitavat oppijat osaavat pohtia tehtävän luonnetta ja valita juuri siihen sopivan strategian. He osaavat tarkkailla omaa toimintaansa ja säädellä sitä saavuttaakseen tavoitteensa tarkoituksenmukaisesti. (Salovaara 2006, 104.)

Oppimisen strategioita on monia erilaisia: osa on hyvin pienimuotoisia ja ne liittyvät opittavan asian yksittäiseen osa-alueeseen ja osa puolestaan oppimisprosessiin kokonaisuutena. Oppimisen strategioita voi myös erotella sen perusteella, tapahtuvatko ne ajattelun tasolla vai ulkoisesti, jolloin tuloksena on jonkinlainen konkreettinen tuotos. Strategioita voidaan lähestyä myös sen perusteella, minkä aihepiirin oppimiseen ne liittyvät: strategiat vaihtelevat esimerkiksi riippuen siitä, liittyvätkö oppimistehtävät matematiikkaan vai lukemiseen. Myös oppimisympäristöllä on vaikutusta strategian valintaan: verkkoympäristössä ja luokkahuoneessa on hyödynnettävä erilaisia strategioita. Strategisia taitoja ei voidakaan siirtää sellaisenaan tilanteesta ja oppimistehtävästä toiseen, vaan ne ovat tilanne- ja tehtäväkohtaisia. Strategioiden hallinnasta on tutkimusten valossa hyötyä oppimiselle, mutta ennen kaikkea merkitystä on motivaatiolla hyödyntää erilaisia strategioita oppimisessa monipuolisesti. Tämän lisäksi strategioita tulee tarkastella metakognitiivisesti, jotta oppija pystyy havainnoimaan, minkälainen toiminta on hyödyksi missäkin tilanteessa. Tässä tarvitaan olennaisesti myös itsesääteilyn taitoa, jonka avulla yksilö ylläpitää, ohjaa ja tarkkailee toimintaansa oppimisen aikana. Itsesääteilyä tapahtuu kognitiivisella, motivationaalisella ja

emotionaalisella osa-alueella, ja oppimisstrategiat sijoittuvat näistä kognitiivisen toiminnan alueelle. (Salovaara 2006, 105–107.)

Opettajankoulutuksen aikana pyritään tarjoamaan opiskelijoille tieteellistä tietämystä oppimisen ja tiedon ymmärtämiseen. Opettajan tulisi työssään saada oppilaat oppimaan uusia asioita, joten hänellä tulisi itselläänkin olla selkeä käsitys oppimisen luonteesta ja erilaisista opiskelutaidoista. Opettajan tulisi kyetä luomaan oppimistilanne, jossa oppilas voi omalla toiminnallaan tuottaa mahdollisimman hyvää oppimista. Kuitenkin jo opettajankoulutuksessa, ja myös työelämässä, kyseenalaistetaan monesti tieteellisen tiedon merkitys oppimisen kannalta ja korostetaan opettajan työn käytännöllistä puolta. Tämä käytännöllisyyden korostus voi toki liittyä mahdollisen akateemisen heimokulttuurin arvostuksiin ja käytänteisiin, mutta oli syy käytännöllisyyden korostumiselle mikä tahansa, on riksinä kuitenkin että jo opettajankoulutuksen aikana erilaiset opiskelustrategiset seikat ja oppimista tehostavat toimintatavat jäävät tuleville opettajille pimentoon. Jos tulevat opettajat eivät itse ymmärrä, omaksu ja hyödynnä erilaisia oppimisen tekniikoita ja opiskelustrategioita, voivatko he niitä opettaakaan? Opettajan työnä on oppimisen ohjaaminen, joten opettajan tulisi olla oppimisen asiantuntija. (Moilanen 2002, 61–64.)

Useat tutkimukset osoittavat, että tämä oppimisen asiantuntijuus ei näyttäydy ainakaan opettajaopiskelijoiden omassa opiskelutoiminnassa. Esimerkiksi Ahola ja Olin (2000, 63–66) osoittivat tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden hyödyntävät mieluiten puolivirallisia tiedonlähteitä. Myös oman tutkielmamme tulokset osoittavat, että opiskelustrategioita ei hyödynnetä parhaalla mahdollisella tavalla jos oppimisessa kohdataan haastavia tilanteita. Oma kokemuksemme opinnoista on myös se, että oman osaamattomuuden myöntäminen ei ole yhteisössä helppoa: on helpompi vain teeskennellä osaavaa ja omaksua yleisesti saavutettavissa olevaa tietoa asioista, oli kyseessä sitten faktatieto tai yhteisössä hyväksytty mututietämys. Monet esimerkiksi selviävät koko opiskeluajan läpi ottamatta itse selvää tutkinnon rakenteesta, kun aina joku osaa neuvoa, mikä kurssi tulee seuraavaksi valita. Harva kääntyy ainakaan opettajien tai yliopiston henkilökunnan puoleen tietämättömyydessään. Samankaltaisina tulokset näyttäytyivät myös Aholan ja Olinin tutkimuksessa, jossa yliopiston internetsivut, yliopiston opiskelijapalvelu ja muut yliopisto-opettajat olivat vähiten hyödynnettyjä tiedonlähteitä. (Ahola ja Olin 2000, 63.) Jos luokanopettajaopiskelijatkaan eivät halua kääntyä omien opettajiensa puoleen, voiko tämä vaikuttaa heidän tulevassa työssään niin, että oppilaiden ei ole helppo turvautua oppimisessaan opettajien ja muiden aikuisten apuun. Avun pariin hakeutumisesta opiskelun ja oppimisen tueksi lisää seuraavassa luvussa.

3.1 Help-seeking

Help-seeking tarkoittaa laajasti käsitettynä kaikkia mahdollisia tapoja hakea apua oppimisprosessissa. Tätä tapahtuu paljon esimerkiksi luokkahuoneissa. Vaihtoehtoja on lukemattomia: käsi pystyyn ja neuvon kysyminen opettajalta, vieressä istuvan paperista katsominen, kysyminen luokkatoverilta tai vaikkapa tiedon hakeminen internetistä. Nämä oppijan strategiat ja käyttäytyminen voivat paljastaa paljon siitä, mitä oppijat ajattelevat oppimisesta, opittavasta aiheesta ja millainen luottamus heillä on ikätovereihinsa tai opettajiin tiedonantajina. Help-seeking on luonteeltaan sekä akateemista että sosiaalista. Avun hakemisessa sosiaalisella puolella on suuri merkitys ja tämä näkyy erityisesti luokkahuoneissa ja muissa opiskelijaryhmissä. (Mäkitalo, Kohnle, Fischer 2012, 6; Sparks 2014.)

Help-seeking voidaan nähdä osana itsesäätelyn prosessia: siihen vaikuttavat oppijan käsitykset oppimisesta ja itsestään oppijana. Help-seeking -prosessi voidaan jakaa seuraaviin osiin: ongelmasta tietoiseksi tuleminen, päätöksen tekeminen avun etsimisestä, avun antajan tunnistaminen (esimerkiksi opettaja, ikätoveri, tietokirja, tietokone), strategioiden toteuttaminen avun saamiseksi ja saavutetun avun arviointi. Help-seeking -prosessien kulku heijastelee oppijan itsesäätelyä ja oppimista, mitä paremmin oppija tunnistaa ongelmat ja tiedostaa, minkälaista apua tarvitsee, sitä enemmän hyötyä siitä on itse oppimisprosessille. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että mitä tehokkaammin ja paremmin apua osataan hakea, sitä enemmän opitaan. (Mäkitalo, Kohnle, Fischer 2012, 4–5; Nelson Le-Gall 1985, 20–26.)

Länsimaisessa itsenäisyyttä ja oma-alotteisuutta korostavassa kulttuurissa avun pyytäminen ja näin ollen koko help-seeking -prosessi voidaan toisinaan nähdä epäpätevänä ja passiivisena toimintana. Avun pyytäminen on monesti leimattu jopa alentavaksi toiminnaksi, jota tulee välttää, vaikka avun hyödyt ovatkin nykyisin hyvin tiedossa. Avun pyytäjä saattaa kokea toimintansa nolona ja itsensä riittämättömänä ja tämä on yksi syy sille, miksi apua ei avoimesti uskalleta hakea. Help-seeking on hyvin sosiaalinen prosessi ja monelle oppijalle juuri tämä avun pyytämisen sosiaalinen puoli on kriittinen: apua jätetään jopa hakematta, kun ei haluta lähestyä muita avuntarpeessa. Esimerkiksi luokkatovereilta avun kysyminen voi alkaa jossain vaiheessa tuntua oppijasta mahdottomalta, kun ei haluta enää myöntää omaa tietämättömyyttä ikätovereiden silmissä. Help-seeking -prosessin sosiaalinen puoli johtaa luonnollisesti siihen, että yhteisön sosiaaliset normit ja roolit muovaavat sitä. Tämä näkyy myös yliopiston akateemisissa heimokulttuureissa, joissa yhteiset normit ja arvot määrittävät jäsenten toimintaa. Jos heimon parissa arvostetaan itsenäisyyttä ja oma-alotteisuutta, vaikuttaa tämä varmasti myös siihen miten ja millaisen avun pariin hakeudutaan vai hakeudutaanko

ollenkaan. Luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuriin perehtyneet tutkimukset osoittavat, että yhteisössä toisaalta arvostetaan yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä, mutta toisaalta yksilön oma aktiivisuus on myös tärkeässä asemassa. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että avun pariin ei ainakaan näiden tutkimusten mukaan hakeuduta oppimisen kannalta optimaalisimmalla tavalla esimerkiksi asiantuntevan opettajan puoleen kääntymällä, vaan turvaututaan mieluummin esimerkiksi opiskelutovereihin. (Ahola & Olin 2000, 62–66; Mäkitalo, Kohnle, Fischer 2012, 6; Nelson Le-Gall 1985, 5–11; Ylijoki 1998, 65–66.) Tämänkaltaista toimintaa voi olla osoitus heimokulttuurin olemassaolosta ja sen vaikutuksista. Jos opettamista opiskelevat toimivat itse yhteisössään oppimisen kannalta epäsuotuisia menetelmiä hyödyntäen, ja tämä ei ole yliopiston opetuksesta johtuvaa, on kyse jostain yhteisön sisäisestä toimintamallista.

Help-seeking -prosessia on tutkittu myös itsetunnon kannalta. Tutkijat ovat jakautuneet kahtia sen mukaan, hakeudutaanko avun pariin herkemmin, jos yksilöllä on heikko itsetunto vai jos yksilöllä on vahva itsetunto. Heikolla itsetunnolla varustettujen on ajateltu hakeutuvan herkemmin avun luo, sillä vahvalla itsetunnolla varustetut yksilöt kokevat osaavansa asian ja näkevät avun hakemisen turhana ja mahdollisesti itseluottamusta uhkaavana. Toisaalta taas itsetunnoltaan heikot yksilöt voivat kokea oman avun tarpeensa enemmän itsetuntoa uhkaavana ja jättävät avun hakematta, kun taas itsetunnoltaan vahvat voivat hakeutua huoletta avun pariin. (Nelson Le-Gall 1985, 5–11)

Help-seeking -prosessia voidaan hyödyntää moniin tarkoitukseen: oppija voi tavoitella tehtävän loppuun saamista tai toisaalta pyrkiä miellyttämään tehtävän arvioitsijaa. Aina help-seeking -prosessin tavoitteena ei ole asian ymmärtäminen tai oppiminenkaan. Help-seeking -prosessi voidaan näin ollen nähdä myös välineellisenä osana oppimisprosessia. Tehokkaana välineellisen help-seeking -prosessin myötä oppijat pystyvät myös kieltäytymään avusta silloin, kun eivät sitä tarvitse ja pystyvät ratkaisemaan ongelmansa itsenäisesti. Help-seeking -prosessi mahdollistaa oppijaa luomaan itselleen oppimisympäristön, jossa on saatavilla riittävästi tukea, jotta kehitystä tapahtuu ja toisaalta, jossa oppimisprosessi säilyttää haastavuutensa ja mielenkiintoisuutensa. (Nelson Le-Gall 1985, 15–16, 19.)

Help-seeking -prosessi on myös olennaisessa osassa akateemisen heimokulttuuriin sopeutumisessa. Ahola ja Olin (2000) tutkivat eri aloilla vallitsevia piilo-opetussuunnitelmia ja niiden myötä vallitsevia erilaisia akateemisia kulttuureja yliopiston sisällä. He tutkivat myös, miten eri alojen opiskelijat hakevat apua ja tietoa opiskelusta ja siihen liittyvistä käytännöistä. Tiedonlähteet he luokittelivat virallisiin, kuten opinto-opas ja oman laitoksen henkilökunta, puolivirallisiin, kuten opiskelijatutorit ja muut opiskelijat, sekä epävirallisiin, kuten ystävät ja tuttavat. Aholan ja Olinin

tutkimuksessa luokanopettajien heimo hyödynsi selvästi eniten puolivirallisia tiedonlähteitä. Kaikissa tilanteissa apua ei hankita ollenkaan. Useimmiten akateemiseen heimoon sopeutumisen ja piilo-opetussuunnitelman kannalta olennaisinta on tieto, jota ei ole osattu edes hankkia. Onkin mielenkiintoista, että luokanopettajat sopeutuvat heimokulttuuriin tutkimusten mukaan tehokkaasti ja muodostavat usein hyvin yhtenäisen heimon, jossa piilevä tieto liikkuu tehokkaasti heimokulttuurin jäsenten keskuudessa. Tämä tehokas heimokulttuurin omaksuminen viittaisi toisaalta myös help-seeking -prosessin tehokkaaseen hyödyntämiseen. Samat tutkimukset osoittavat kuitenkin, että help-seeking -prosessia ei hyödynnetä oman tieteenalan tiedon omaksumisessa tehokkaasti, vaan luotetaan epävirallisiin ja puolivirallisiin tiedonlähteisiin tai jopa vaietaan omasta tietämättömyydestä. Myös oman tutkimuksemme tulokset olivat samankaltaisia, joka herättikin meidät pohtimaan sitä, hyödyntävätkö luokanopettajaopiskelijat help-seeking -prosessia ainoastaan sosiaalistumistarkoituksessa, eikä sen merkitystä tiedonhankinnassa ja oppimisessa oivalleta. (Ahola & Olin 2000, 62–68.)

3.2 Itsesäätely

Help-seeking -prosessin kannalta olennaisessa roolissa ovat yksilön itsesäätelyn taidot. Help-seeking voidaan jopa nähdä osana itseä säätelyn prosessia ja oppimista, kuten jo aiemmin tuotiin esille. Opiskelu- ja työskentelytaitojen kehitys perustuu paljolti itsesäätelykyvyn kehitykselle. Itsesäätelykyky voidaankin nähdä keskeisenä rakennusaineena oppijan opiskelutaidoissa. Oppiminen on itsesäätelyn prosessi, jossa oppija aktiivisesti kontrolloi omaa oppimistaan, toimintojaan ja valintojaan. Itsesäätely näkyy käytöksessä ja työskentelyssä, ja siinä miten omaa toimintaa säädellään oppimistilanteessa. Itsesäätely on myös sosiaalista, sillä siihen liittyy runsaasti oppimista vertaisryhmissä ja sosiaalisissa konteksteissa. Itsesäätely onkin olennainen tekijä myös help-seeking prosessissa. Sen puute näkyy vaikeuksina sopeuttaa omaa toimintaa oppimistilanteen vaatimuksiin ja esimerkiksi vaikeuksina hakeutua oikeanlaisen avun luo. Itsesäätelykyvyn tutkimus alkaa jo lasten itsesäätelykyvyn kehittymisen tutkimisesta. Itsesäätelyllä tarkoitetaan lapsen kykyä työskennellä ja ponnistella tavoitteellisesti ja välttää hetkellisiä mielihaluja. Itsesäätelykyvyn avulla kontrolloidaan ajatuksia, tunteita, käytöstä ja toimintaa. Nämä taidot ovat olennaisia myös oppimisen kannalta, sillä oppiminen vaatii tavoitteellista ja sinnikästä työskentelyä. Akateemisen itsesäätelykyvyn määritelmäksi onkin vakiintunut se, miten oppija ohjaa omaa oppimisprosessiaan niin kognitiivisesti kuin myös motivaation ja käyttäytymisen tasolla. Kognitiiviset taidot, emotionaaliset vaiheet ja motivaatio ovatkin itsesäätelyn ydintä. Oppija, jolla on tehokkaat

itsesäätelyn taidot, pyrkii myös selvittämään oppimisprosessin aikana kohtaamiaan ongelmia, jolloin hän hyödyntää help-seeking prosessin eri strategioita. (Alm 2014, 3–5; Aro, Laakso & Närhi 2007, 12–13; Hoyle 2010, 1; Järvenoja & Järvelä 2006, 86.)

Itsesäätelykyky ei nimestään huolimatta ole vain yksittäinen kyky, vaan koostuu useammista taidoista. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi kyky asettaa tavoitteita ja työskennellä niiden saavuttamiseksi erilaisia strategioita hyödyntäen. Monet tutkijat määrittelevät itsesäätelyn prosessin kokonaan tavoitteiden määrittämisen ja niiden saavuttamiseen hyödynnettyjen strategioiden kautta. Itsesäätelyprosessissa oppija määrittelee itselleen tavoitteen ja myös keinon pyrkiä kohti sitä esimerkiksi vertailemalla eri vaihtoehtoja ja kokeilemalla. Help-seeking prosessi voidaan mieltää yhtenä strategiana tavoitteiden saavuttamiseen, ja näin ollen itsesäätelyn osa-alueena. Hyvän itsesäätelykyvyn omaavat pyrkivät toimivin keinoin kohti realistisia tavoitteita. Taitava itsesäätelijä voi kehittää oppimisessa tarvitsemiaan motivationaalisia ja metakognitiivisia strategioita. Hän voi aktiivisesti valita itselleen sopivan oppimisympäristön ja muokata sitä. Lisäksi hän kykenee valitsemaan missä muodossa ja miten paljon ohjeita ja apua hän tarvitsee, mikä liittyy olennaisesti help-seeking prosessiin. (Alm 2014, 5–7; Aro, Laakso & Närhi 2007, 13; Hoyle, 2010, 14; Zimmerman 2009, 5–6.)

Itsesäätelykyvylle ominaista on myös oman työskentelyn tarkastelu syklisessä prosessissa, jossa oppija myös antaa palautetta itselleen oman oppimisensa tehokkuudesta ja esimerkiksi käytetyistä strategioista. Tämän palautteen pohjalta oppija voi tehdä muutoksia oppimisprosessissaan ja esimerkiksi vaihtaa oppimisstrategiaa toiseen. Hyvällä itsesäätelykyvyllä varustetut ovat usein hyviä oppijoita, sillä he pyrkivät oppisisältöihin ja oppimistapoihin kohdistuvilla valinnoillaan kohti suunnittelemaansa oppimistavoitetta. Hyvä itsesäätelijä on motivationaalisella, metakognitiivisella ja toiminnallisella tasolla aktiivisesti mukana oppimisprosessissaan. Hyvät itsesäätelytaidot ja tehokas help-seeking prosessi ovat molemmat oppimisen kannalta suotuisia tekijöitä. Puutteellinen itsesäätelykyky voi näkyä oppijalla esimerkiksi kyvyttömyytenä luoda oppimiseen liittyviä tavoitteita ja työskennellä itsenäisesti. (Alm 2014, 5–7; Aro, Laakso & Närhi 2007, 13; Hoyle, 2010, 14; Zimmerman 1989, 4; Zimmerman 2009, 5–6.) Tämän perusteella voisi heikon itsesäätelykyvyn ajatella vaikuttavan myös help-seeking prosessiin, sillä ilman selviä oppimistavoitteita ja itsenäisyyttä, ei osata hakeutua oikeanlaisen avun pariin. Pohdimme, johtuuko luokanopettajaopiskelijoiden heikko help-seeking -prosessin hyödyntäminen heikosta itsesäätelykyvystä vai onko kyseessä heimokulttuurissa vallitseva vahva käytäntö, jolla säädellään oppimista heimon sisällä. Tähän toivomme tutkimuksemme tuovan hieman selvyyttä.

4 USKOMUKSET JA MYYTIT

4.1 Myytit

Myytin käsite on mahdollista ymmärtää monin eri tavoin. Myytti voidaan ymmärtää perusmielikuvaksi, joka kiteyttää kulttuurin suuret keskeiset arvot, jolloin ei ole välttämätöntä olettaa, että myyttiin sisältyisi mitään harhaanjohtavaa. Myytti voidaan myös nähdä itsestään selväksi koettuna, kokonaisvaltaisena ja motivoivana mielikuvana siitä, mikä on inhimillisen olemassaolon ehdoton perusta. Tällöin myytti koetaan niin itsestään selväksi ja totuudenmukaiseksi, että sen kyseenalaistamista ei pidetä tarpeellisenä tai edes mielekkäänä. Myyttejä ovat esimerkiksi maailman syntyyn liittyvät kertomukset. Myös kasvatukseen ja opetukseen on aina liitetty vahvoja myyttejä: huonoa opettajaa voidaan usein kuulla syytettävän milloin liikunnan milloin musiikin ilon pilaamisesta koko elämän ajaksi. Myytit eivät siis suinkaan ole merkityksettömiä. (Puolimatka 2005, 278.)

Kun sovelletaan myytin käsitettä modernin joukkotiedotuksen, kasvatuksen sekä kulttuurin käyttämiin perusmielikuviin, tarkoitetaan myytillä tunteisiin vetoavaa mielikuvaa, joka antaa ihmiselle hänen kaikkivoipaisuuden ja itseriittoisuuden illuusiota ylläpitävän näkemyksen todellisuudesta. Myytti koetaan itsestään selväksi, eikä sitä kyseenalaisteta, vaikka se vääristääkin todellisuutta. Myytti lakkaa olemasta sinä hetkenä, jolloin se kyseenalaistetaan. Tällöin myytti kadottaa kosketuksen tunteisiin ja tulee näin ollen kyvyttömäksi ohjaamaan toimintaa. Myytin tarjoama illuusio kätkee erityisesti ihmisen tulevaisuuteen liittyvän epävarmuuden. (Puolimatka 2005, 279.)

Myytti ei ole koskaan yksityinen tai henkilökohtainen, vaan se kuvaa jotain yleisesti merkittävää toimintaa. John Fiskin mukaan joukkotiedotusvälineiden välittämät perusmielikuvat toimivat usein samalla tavalla kuin myytit heimoyhteiskunnassa. Vaikka joukkotiedotusvälineiden viihde- ja asiaohjelmat näyttävät muodostavan useista vaihtoehtoisista tavoista ymmärtää maailmaa, niiden pohjalla on kuitenkin myös havaittavissa samanlaisia myyttisiä perusrakenteita. (Puolimatka 2005, 279–280.)

Piilotajunnan käsitteen avulla on mahdollista selittää, miksi modernilla kriittisellä ihmisellä on myyttejä, ja miksi lisääntyvä tieto ja sivistys eivät pysty poistamaan ihmisen taipumusta ohjautua myyttien pohjalta. Koska piilotajunta on erotettu tietoisuudesta, ei tietoisuus pysty vaikuttamaan

piilotajuntaan. Vaikka ihminen tietoisella tasolla kehittäisi kriittistä ajatteluaan, hän saattaa piilotajunnan takia hahmottaa todellisuuden myyttisesti. Piilotajunta ohjaa tietoista ajattelua sitä enemmän, mitä vahvemmin se torjuu tietoisuuden yhteydestä. (Puolimatka 2005, 288–289; 291.)

Jokainen kulttuuri pitää sisällään joitakin perusmielikuvia, jotka koetaan itsestään selviksi ja jotka vaikuttavat kyseisen kulttuurin jäsenten tapaan tarkastella todellisuutta. Näiden perusmielikuvien avulla kulttuurin jäsenet hahmottavat oman olemuksensa ja tulevaisuutensa sekä tiedostavat, millaisia he haluavat olla. Myös akateemisella heimokulttuurilla on omia perusmielikuvia, jotka jäsentävät niiden ajattelu- ja toimintamalleja. Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa voisi perusmielikuvien olettaa liittyvän esimerkiksi opettajuuteen. Tällaisia perusmielikuvia on nimitetty myyteiksi, erityisesti silloin, kun ne ovat jollakin tavalla harhaanjohtavia. Myyttien taustalla on käsitys siitä, mikä on perimmäinen todellisuus, mistä ihminen voi odottaa pelastusta ja ongelmanratkaisua, mistä käsin hän voi määritellä itsensä, mikä on hänen alkuperänsä. (Puolimatka 2004, 255; Ylijoki 1998, 65–68.)

Ranskalaisen sosiologin Jacques Ellulin määritelmän mukaan myytti on itsestään selväksi koettu, kokonaisvaltainen ja motivoiva mielikuva siitä, mikä on inhimillisen olemassaolon ehdoton perusta, ja tällaiset perusmielikuvat heijastuvat välttämättä myös kasvatukseen. Perusmyytit ovat perustana monille aikamme ihmisten uskomuksille, ideologioille, toiminnoille ja tunteille. Näiden peruskokemusten varaan rakentuu joukko alemman tason perusmielikuvia, jotka antavat väriä, elinvoimaa ja todellisuutta perusmyyteille. Nämä niin sanotut toissijaiset myytit syntyvät tarpeesta ilmaista perustavat myytit ajankohtaisen todellisuuden termein. Perustavien myyttien täytyykin ilmetä aina uudessa asussa, koska jokainen mielikuva vanhentuu nopeasti ja tarvitsee uudistusta. Onkin vaikeaa kuvailla konkreettisia myyttejä ajankohtaisesti, koska ne ovat jo vanhentuneet ja menettäneet voimansa siinä vaiheessa, kun ne on analysoitu. (Puolimatka 2004. 255–256.)

4.1.1 Myytti hyvästä opettajuudesta

Myytti voidaan ymmärtää myös merkitysstruktuurina, joka ohjaa piilevänä sosiaalista toimintaa. Jo ennen opiskelun alkamista kuva opettajan ammatista ja ammattitaidosta on tietyllä tavalla myyttinen. Tärkein opettajan ammattia koskeva myytti on luultavasti se, että opettajuus nähdään jollakin tavalla synnynnäisenä ominaisuutena: kenestä tahansa ei voi tulla opettajaa, vaan opettajuus on kyky, joka ihmisellä joko on tai ei. Kun tällainen myytti opettajantyöstä vallitsee, ei sitä juurikaan kyseenalaisteta, koska siitä ei ole tarvetta keskustella. Opettajan työ nähdään myös monesti kutsumusammattina ja opettajuus persoonan osana: voidaan puhua jopa opettaja-

persoonallisuudesta, jonka osa-alueita ovat muun muassa halu elinikäiseen oppimiseen, auktoriteetti, opettamisen taito ja kyky järjestyksen ylläpitämiseen. Luonteen korkeatasoisuus on kuulunut pitkään opettajan olennaisena myyttisenä ominaisuutena. Empaattisuus, siveys, rehellisyys, raittius ja uutteruus kuuluivat 1800-luvulta alkaen suomalaisen opettajan hyveisiin. Opettajuuden ihanteet ovat toki muuttuneet, mutta taustalla vallitsevat opettajamyytit vaikuttavat yhä. (Kemppinen 2006, 15–17; Krokfors 1998, 78; Räihä 2001, 30; Räihä 2006, 207–208.)

Myytit ovat voimakkaasti tunteisiin vaikuttavia ja opettajuuteen niitä on liitetty aina runsaasti. Erityisesti myyttinen asenne on vallinnut suhteessa hyvään opettajuuteen ja mielikuva hyvästä opettajasta onkin myyteistä sitkeimpiä. Tämä myytti on muodostunut ajan kuluessa ja juontaa juurensa ajasta, jolloin opettajan ammatilla oli huomattavan korkea statusarvo. Korkean statusarvon seurauksena opettajuuteen liitettiin runsaasti ihanteellisia piirteitä ja ominaisuuksia, jotka ovat säilyneet sitkeästi nykyaikaan asti. Myytit hyvästä opettajuudesta voivatkin ohjaavat opiskelijoita omaksumaan tietynlaisia ”hyvän opettajan” ominaisuuksia jopa kritiikittömästi. Myyttisen opettajuuden tavoittelu ja ylläpitäminen voivat johtaa siihen, että työ muodostuu raskaaksi näyttelemiseksi. Koro (1998) pohtiikin, että opettajamyyttien purkaminen auttaisi opettajia työssään jaksamisessa ja olisi keino opettajuuden luonteen muuttamiseen. Myytit lakkaavat olemasta vasta, kun ne kyseenalaistetaan, joten jos opettajuuteen liitettyjä ominaisuuksia ei kyseenalaisteta, eivät ne, eikä näin ollen opettajuuden luonnekaan, pääse muuttumaan. Koro nostaa itsekin esille muutamia opettajuuden muutoksen esteinä toimivia myyttejä, kuten opettajan kärsivällisyys ja erehtymättömyys. (Koro 1998, 132.) Myös Heikkinen esittelee opettajan myyttisiä hyveitä nojaten Sockettin viiden hyveen luokitteluun. Nämä hyveet ovat Heikkisen ja Sockettin mukaan rehellisyys, rohkeus, huolehtiminen, oikeudenmukaisuus ja käytännöllinen viisaus. Heikkisen mukaan opettajankoulutuksessakin tuetaan hyveiden vahvistumista, mutta hyveet opiskeluaikana ja työelämässä poikkeavat toisistaan. Luokanopettajakoulutuksessa vallalla olevina hyveinä Heikkinen tuo esille jo heimokulttuurinkin yhteydessä esiteltyjä ominaisuuksia, kuten itseluottamus, esillä olemisen halu, avoimuus, ryhmäkeskeisyys, käytännöllisyys ja vahva halu opettajan ammattiin. (Heikkinen 2002, 90–91, 96–97; Heikkinen 1999, 51.)

Työelämässä mielletyt hyveet ja opiskelijoiden yhteisössä vallitsevat hyveet poikkeavatkin siis toisistaan ainakin osittain. Yhtenä syynä tähän näkisimme sen, että heimokulttuurissa yhteiset hyveet syntyvätkin pääasiassa myyttisen opettajakuvan ja yhteisten mielikuvien tuloksena. Jos opiskelijoiden käsitykset hyvän opettajan ominaisuuksista perustuvat myytteihin ja uskomuksiin, voi siirtyminen työelämään olla odotettua raskaampaa. Opettajan työn näkyvä puoli on muutenkin paljon suppeampi kuin todellisuus ja vaikuttaa selkeältä ja suoraviivaiselta, mutta tämäkin käsitys

perustuu monesti enemmän uskomuksiin ja yhteisiin oletuksiin, joita koemme heimokulttuurinkin osaltaan ylläpitävän. Tämä on varmasti yksi syy sille, minkä vuoksi esimerkiksi Koro kokisi myyttien purkamisen tärkeäksi. (Koro 1998, 132.)

Opettaja on aina nähty mallikansalaisena. Opettajaksi opiskelevillakin on usein vahvat mielikuvat siitä, minkälainen opettajan pitäisi olla, ja nämä mielikuvat ja opettajaihanteet muuttuvat hitaasti. Opettajien valintakin perustuu osittain vanhoihin, jopa myyttisiin, opettajan ihanteisiin ja malleihin, Monilla opettajankoulutukseen hakevilla on valmis myyttinen mielikuva ihannehakijasta ja -opettajasta. Luokanopettajan ihanteena on jo 1970-luvulta asti ollut koulussa menestyvä, aktiivinen harrastuksissaan, ulospäinsuuntautunut ja esiintymistaitoinen yksilö. Opettajaksi opiskelevien keskuudessa vallitsee vahva yhtenäisyys siitä, millainen opettajan tulisi olla ja opettajan ammattitaitokin saatetaan nähdä vain tiettyinä täytettävinä ominaisuuksina. Tällaiset yhteiset käsitykset ja myytit opettajuudesta ja opettajien hyveistä ja paheista liittyvät vahvasti opettajankoulutuksen heimokulttuuriin ja sen avulla luodaan heimon sisäistä yhtenäisyyttä. (Heikkinen 1999, 51–52; Räihä 2010, 207–211; Räihä 2001, 30; Väisänen & Silkelä 2000, 32.) Vahvat yhteiset käsitykset ja ihanteet opettajuudesta vahvistavat luokanopettajien heimon yhtenäisyyttä. Tämä homogeenisuus nousi esille myös Aholan ja Olin (2000, 155–157) tutkimuksessa luokanopettajien heimossa vallitsevasta piilo-opetussuunnitelmasta ja se on varmasti osaltaan yhteisten opettajakäsitysten ja muiden jaettujen uskomusten seurausta.

4.1.2 Opettajuus identiteettinä

Opettajuus on identiteetin näkökulmasta tarkasteltuna ammatillisen identiteetin rakentumista. Opettajuuden käsite liitetään persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin käsitteeseen kysyttäessä *“Kuka minä olen opettajana?”*. Sekä oppiminen että opettaminen voidaankin ymmärtää laajemmassa merkityksessä identiteettityöksi. Tästä johtuen myös opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla opettaja ymmärtää toteuttavansa identiteettien muovaamista. (Heikkinen 1999, 275.)

Identiteetin käsitettä käytetään yleisimmin puhuttaessa yksilön subjektiudesta, mutta sitä voidaan käyttää myös määritettäessä sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien erityislaatua. Tällöin voidaan puhua kollektiivisesta identiteetistä ja vastausta haetaan kysymykseen *“Keitä me olemme?”*. Kollektiiviset identiteetit rakentuvat representaatioiden välityksellä ja ne ovat vahvasti narratiivisia. Kollektiivinen identiteetti rakentuu yhteisön ylläpitämistä myyteistä sekä kulttuurisista

kertomuksista, ja sen muodostuminen perustuu historialliseen kehityskertomukseen, joka olettaa jälkipolvien jatkavan kertomusta. (Heikkinen 1999, 284, 186.)

Puhuttaessa erityisesti opettajan ammatillisesta identiteetistä, on käsite hahmoteltava erityisellä tavalla verrattuna muihin ammatillisiin identiteetteihin. Opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja, taitoja sekä arvoja, joita pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Opettaja kuitenkin samalla arvottaa asioita uudelleen. Hän valitsee itse tärkeinä pitämiään asioita ja jättää tietoisesti joitain asioita pois. ”Hyvä opettaja” sijoittuu uudistajan ja säilyttäjän roolien välimaastoon. Opettaja siis sekä siirtää että luo uudelleen kollektiivista identiteettiä. Opettajan ammatillisen identiteetin käsite asettuu suhteeseen sekä persoonalliseen että kollektiivisen identiteettiin. Opettajan rooli uudistajana on kuitenkin ongelmallinen, sillä toisaalta uusi henkilö näkee uudesta näkökulmasta työyhteisössä vallitsevia käytäntöjä ja osaa ihmetellä itsestäänselvyyksiä, mutta toisaalta uudella henkilöllä ei ole valtaa ryhtyä toteuttamaan niitä muutoksia, joita hän näkisi tarpeellisiksi. Opettajan tulisikin työyhteisöön saapuessaan ottaa ensin haltuun kentän pääomat, osoitettava riittävä määrä samuutta ja hankkia asema sosiaalisessa yhteisössä. (Heikkinen 1999, 285–287.)

Jos opettajuus nähdään narratiivisena ammatti-identiteettinä, on opettajankoulutus narratiivista identiteettityötä, opettajan minäprojektia. Identiteettejä rakennetaan kaikilla niillä tavoilla, joilla yksilöt ilmaisevat itseään. Opettajankoulutuksessa ei siis ole tarpeellista aloittaa erikseen identiteettityötä, sillä se on sitä joka tapauksessa. Tuleville opettajille olisi kuitenkin hyödyllistä hahmottaa, mitä opettajuus on identiteettinä, jolloin opiskelijan on kenties mahdollista tunnistaa erilaisia opettajuuteen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia modernissa maailmassa. Tällöin mahdollistuisi myös suuntaa-antavien vastausten löytyminen kysymyksiin: *Millainen on hyvä opettaja?* ja *Miten sellaiseksi tullaan?* (Heikkinen 1999, 289–290.) Tässä opettajuuden ja identiteetin luomisessa olisi myös erityisen tärkeää olla tietoinen myyttien vaikutuksesta. Myytit eivät suinkaan ole harmittomia, vaan vaikuttavat erityisesti opettajuutta ja myös identiteettiä rakentaviin yksilöihin ja ohjaavat joskus jopa kriitikittömästi omaksumaan ”hyvän opettajan” myyttisiä ominaisuuksia. (Koro 1998, 132; Räihä 2007, 153.)

4.1.3 Merkityksistä

Inhimillinen todellisuus on täynnä merkityksiä. Asioilla ja esineillä ei itsessään ole merkitystä, eli merkitykset ovat kontekstiriippuvaisia, ja tästä syystä asiat joudutaan suhteuttamaan toisiin asioihin, kun merkityksiä etsitään. Kun olemme sosiaalistuneet kulttuuriin, olemme myös oppineet tulkitsemaan merkityksiä sillä tavalla, että tutun toiminnan tulkinta on usein melko vaivatonta, kun

taas vieraassa kulttuuriympäristössä väärin ymmärtämisen riski on suuri. Merkitykset ovat osaksi tiedostettuja, mutta osittain myös piileviä, ja tästä syystä niitä onkin syytä tutkia. Lisäksi merkitykset liittyvät toisiinsa, eli muodostavat merkitysrakenteita. Yksittäisten merkitysten tiedostamisesta huolimatta merkitysten välinen yhteys saattaa olla hämärän peitossa. Merkitykset nivELYTvät toisiinsa ja asiat saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa, eli merkitysten tulkinnassa ei ole kyse yksittäisen merkityksenannon selvittämisestä vaan merkitysten verkon hahmottamisesta. (Moilanen & Räihä 2010, 46–47.)

Jokainen ihminen ymmärtää toisen ihmisen omista lähtökohdistaan käsin, eli inhimillinen todellisuus on monimerkityksellistä, ja tämä monimerkityksellisyys näkyy muussakin kuin vuorovaikutuksessa. Eri ihmiset kokevat asiat eri tavalla, ja samalta näyttävä tilanne voi olla eri henkilöille erilainen. Merkitykset eivät kuitenkaan ole täysin subjektiivisia, sillä yksittäiset merkityksenannot rakentuvat kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen varaan. (Moilanen & Räihä 2010, 47–48.) Heimokulttuurissa vallitsevat uskomukset ja toimintatavat vaikuttavat siis merkitysten muodostumiseenkin.

Merkityksenannot voidaan jakaa yksilöllisiin ja yhteisöllisiin sekä tiedostettuihin ja tiedostamattomiin. Yksilöllisiä tiedostettuja merkityksenantoja ovat esimerkiksi tiedostetut tunteet, tavoitteet ja uskomukset. Piilotajunta sen sijaan kuuluu yksilöllisiin tiedostamattomiin merkityksenantoihin. Tiedostettuja yhteisöllisiä merkityksenantoja ovat yhteisön rooliodotukset, normit, ihanteet sekä moraali. Tiedostamattomia yhteisöllisiä merkityksenantoja taas ovat yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit ja toiminnan piilevät säännöt. Kaikkien tiedostettujen merkityksenantojen voidaan väittää rakentuvan jonkin piilevän merkityksen varaan. (Moilanen & Räihä 2010, 48–49.) Kaikkien merkitysten kannalta on siis keskeistä millaisia uskomuksia, myyttejä ja normeja akateeminen heimokulttuuri välittää, sillä ne vaikuttavat toimintaan sekä tietoisella että tiedostamattomalla tasolla.

4.2 Uskomuksista

Uskomukset luovat perustan erilaisissa tilanteissa suoritettavalle arvioinnille ja päätöksenteolle sekä sitä seuraavalle toiminnalle. Uskomuksiin on tutkimuskirjallisuudessa viitattu esimerkiksi käsitteillä luulo, käsitys sekä mielipide. Uskomukset ovat osa todellisuuskäsitystä, ja ne liittyvät intention toimia tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. (Väisänen & Silkelä 2000, 28.) Filosofiassa uskomuksen käsitettä käytetään hyvin yleisessä merkityksessä, eikä se viittaa pelkästään uskonnollisiin

uskomuksiin, vaan yleensä käsityksiin, joita yksilö on muodostanut asioista. Uskomusten kohteena ovat yksilön ajattelemien väitteiden totuus tai epätotuus. (Puolimatka 2002, 380.)

Uskomukset ovat mentaalisia konstruktioita, jotka ovat syntyneet kokemusten seurauksena tai mielikuvituksessa. Ne ovat usein tiivistyneitä ja integroituneita käyttäytymistä ohjaaviksi skeemoiksi ja käsityksiksi. Uskomukset rakentuvat tiedostamiselle, kokemukselle ja havainnoinnille. Uskomusten lähteenä voivat olla aistikokemukset tai ulkopuolinen auktoriteetti. Havaintouskomukset ovat peruskokemuksia, jotka hyväksytään sellaisenaan. Havaintokokemuksille perustuvat yksinkertaiset johtopäätökset, ja ne muodostavat oman uskomusryhmän. Käsitykset puolestaan ovat havaintokokemuksia korkeampia uskomuksia. Käsitys on yleisluontoisempi termi kuin asenne, sillä käsitys on osa kognitiivista prosessointia, joka muodostaa pohjan evaluoinnille. Mielipiteet puolestaan ovat käsityksiä korkeamman tason uskomuksia, ja hierarkiassa korkeimmalla ovat vakaumus sekä elämäkatsomus. (Väisänen & Silkelä 2000, 28–29.)

Uskomusten avulla henkilö rakentaa mielekästä juonta toimintaansa ja itselleen aiemmin tapahtuneisiin asioihin. Uskomukset tarjoavat ihmiselle keinon oman elämänsä jäsentämiseen. Elämän mielekkyyden kannalta uskottavuus on totuudellisuutta tärkeämpää. Uskomuksiin liittykin vahvoja affektiivisia tunteita tunteita sekä arviointia. Tämän lisäksi uskomukset rakentavat myös ihmisten yhteenkuuluvuutta. Tässä sosiaalisen yhtenäisyyden luomisessa ei uskomusten todenmukaisuus ole tärkeää vaan se, että niistä ollaan yhtä mieltä. Tämä näkyy hyvin yhteisöjen erilaisissa myyteissä, kuten Tampereen luokanopettajien muodostaman yhteisön opettajamyytteissä. Tällaiset yhteisten uskomukset tukevat myös heimokulttuurin olemassaoloa, sillä uskomusten tärkeä rooli huolimatta siitä pitävätkö ne paikkansa lisää yhteisöllisyyttä ja suojelee heimon rajoja. Yhteiset uskomukset luovat turvaa tekemällä asioiden epäilemisen ja kyseenalaistamisen tarpeettomaksi. Toisaalta riskinä tässä kyseenalaistamattomuudessa, joka uskomuksista syntyy, on se, että muutostakaan ei synny, jollei kukaan kyseenalaista vallitsevia käytäntöjä ja uskomuksia. (Moilanen 2002, 67–70; Ojanen 2001, 160; Väisänen & Silkelä 2000, 29.)

Uskomukset voivat olla myös niin vahvoja, että niitä mahdollisesti horjuttavatkin tiedot ja kokemukset käännetäänkin tukemaan niitä tai jätetään omaksumatta. Tämä tulee Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden toiminnassa hyvin ilmi esimerkiksi suhteessa harjoitteluihin. Erityisesti ensimmäisten vuosien aikana harjoittelussa monesti opettajan työstä säilyy romantisoitu kuva ja yhteisesti omaksutut hyvän opettajuuden myytit eivät horju. Jos yhteiset uskomukset ovat todella vahvoja, voivat ne säilyä horjumatta jopa työelämään asti. Uskomukset vaihtelevat laadultaan sekä voimakkuudeltaan, ja ne ryhmittyvät ajan kuluessa muiden uskomusten

ja uskomusverkostojen, ennakkokäsitysten, asenteiden, normien ja arvojen ympärille muodostaen uskomussysteemin. Uskomusten alarakenteita ovat arvot, normit ja asenteet. Uskomukset kiinnittyvät aina johonkin kontekstiin joka luo pohjan uskomusten ymmärtämiselle. Esimerkiksi kokemuksiin liittyviä uskomuksia syntyy kaiken aikaa ja niitä voidaan tutkia tietoisella tasolla. Omien uskomusten uskottavuus paranee niitä tutkittaessa ja kun uskomuksia tulkitaan, tietoinen ajattelu ja intuitio yhdistyvät. (Moilanen 2002, 67–70; Ojanen 2001, 160; Räihä 2007, 154; Väisänen & Silkelä 2000, 29.)

Uskomukset on syytä erottaa käsityksistä, vaikka ne jossain määrin liittyvätkin yhteen. Kaikki ihmiset eivät ole yksimielisiä uskomuksista, uskomuksiin liittyy arvoja ja ne muodostuvat käsityksistä, jotka tiedetään kiistanalaisiksi. Käsitykset sen sijaan ovat kognitiivisia ja voivat sisältää ainakin jossain määrin tieteellistä tietoa. On mahdotonta suoraan havaita tai mitata uskomuksia. Ihmiset eivät myöskään aina ole halukkaita tai kykeneviä kertomaan uskomuksistaan. Uskomuksia on kuitenkin mahdollista päätellä siitä, mitä ihmiset sanovat, aikovat tehdä tai tekevät. Tämä näkyy opettajiin liitetyissä uskomuksissa hyvin esimerkiksi stereotyyppistä opettajakuvaa lähestyttäessä. Opettajilla on määritelty sopiva pukeutuminen ja jopa ulkonäkö, joita yleisesti kuvataan neutraaleiksi. Myös siisti ja mukava ovat sanoja, joilla opettajan ulkonäköä ja habitusta saatetaan usein kuvata. Opettajalle sopivaan pukeutumiseen yhdistetään usein myös sanat ”tavallinen” ja ”normaali”. Opettajan asu ei saa olla liian paljastava, likainen tai muutenkaan liian poikkeava. Ylipäätään seksuaalisuus ei ole opettajiin liitetyissä uskomuksissa läsnä. Opettajan tulisi olla kaikin tavoin tavallinen ja poikkeavuutta ja erilaisuutta ei juurikaan suosita. Tämä näkyy mielestämme hyvin myös Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä: Opiskelijoidenkaan joukossa ei ole helppoa erottua joukosta ainakaan liikaa. Uskomukset toimivatkin suodattimina, joiden läpi tulkitaan kokemuksia, ajatellaan ja toimitaan. (Kempainen 2007, 192–197; Väisänen & Silkelä 2000, 30.)

Uskomuksilla on läheinen suhde myös tietoon: tieto voidaan monesti määritellä perustelluksi ja todeksi uskomukseksi. Tiedon ja uskomusten suhde on melko moniulotteinen, sillä paikkansapitäviksikin luullut tiedot voivat lopulta osoittautua vääriksi ja tällöin ne osoittautuvatkin vain uskomuksiksi. Uskomukset ja tieto voidaan erottaa toisistaan tiettyjen piirteiden perusteella. Moilanen (2002, 66) esittelee neljä piirrettä, jotka erottavat uskomuksia ja tietoa. Näitä ovat uskomuksiin kuuluvat eksistentiaaliset otaksumat, vaihtoehtoisuus, affektinen ja arvoiva lataus ja episodinen rakenne. Eksistentiaaliset otaksumat tarkoittavat uskomuksiin sisältyviä itsestään selviä väittämiä joidenkin ilmiöiden olemassaolosta. Vaihtoehtoisuus on myös uskomuksiin sisältyvä piirre, joka tarkoittaa sitä, että uskomuksiin sisältyy monesti useita vaihtoehtoisia käsityksiä

todellisuudesta. Tieto voidaan erottaa tunteista ja arvostuksesta, mutta uskomuksissa affektisilla ja arvioivilla piirteillä on iso rooli. Uskomukset myös varastoituvat pääasiassa episodisesti ja kokemuksellisuus on niissä voimakkaampaa kuin semanttisesti jäsentyneessä tiedossa. (Moilanen 2002, 65–66.) Hyvä esimerkki heimokulttuurissa vallitsevasta tiedon ja uskomuksen erosta näkyy harjoitteluista puhuttaessa: Hyvän harjoitteluohjaajan ajatellaan olevan avain harjoittelun onnistumiseen myös opiskelijan kannalta ja tämä asia herättää opiskelijoissa runsaasti tunteita. Jo harjoitteluohjaajan nimen kuullessaan opiskelija saattaa päätellä tuleeko harjoittelu olemaan onnistunut, vaikka tietoa tästä ei vielä voi olla, pelkästään yhteisössä vallitsevia uskomuksia.

Tiedon ja uskomusten suhde on toisaalta myös melko ristiriitainen. Uskomukset voivat olla hyvinkin vahvoja ja luovat ja pitävät yllä sosiaalista yhtenäisyyttä yhteisössä. Uskomukset ja niiden uskottavuus ovat monesti totuutta tärkeämpiä. Tämä asettuikin monesti vastakkain tieteelliseen tietoon kuuluvat totuuden etsimisen kanssa. Tieteellinen tieto voikin osoittautua yhteisiä uskomuksia ja turvallisuudentunnetta horjuttavaksi. Tämän vuoksi tieteelliseen tietoon ei aina suhtauduta yhteisössä suopeasti vaan turvaudutaan mieluummin yhteisiin uskomuksiin. Tämä näkyi tämänkin omankin tutkielmamme haastateltavien puheissa. Tieteellisen tiedon sijaan turvaudutaan mieluummin yhteisössä leviävään ”mututietoon” eli uskomuksiin ja myytteihin. Tällainen mututietoon nojaaminen on hyvin tyypillistä akateemisessa heimokulttuurissa, jossa oman tieteenalan rajoja voidaan ylläpitää vaikka paikkansapitämättömänkin ”tiedon” avulla. Toisaalta tieto voi olla vapauttavaakin ja kaataa pitkäikäisiä, haitallisiakin uskomuksia ja herätellä yhteisöä luomaan uusia uskomuksia uuden tiedon pohjalta. (Moilanen 2002, 68–69.)

4.2.1 Uskomukset opettajankoulutuksessa

Suomalainen opettajankoulutus saa monesti vuolaita kehuja erinomaisuudestaan, vähintäänkin koululaisten oppimistulosten muodossa. Suomessa opettajankoulutus toteutetaan yliopistossa ja akateemista opettajankoulutusta ja opettajien asiantuntijuutta pyritään jatkuvasti aktiivisesti kehittämään. Luokanopettajakoulutus on myös vuosi vuodelta kasvattanut suosiotaan hakijamäärien perusteella. Luokanopettajakoulutus ei kuitenkaan erinomaisuudestaan huolimatta ole täydellinen vaan myös vastakkaisia tuloksia on noussut esiin: kouluissa ei viihdytä, opettajat eivät jaksu työssään ja luokanopettajakoulutuksen koetaan olevan kaukana työelämän vaatimuksista. Luokanopettajaopiskelijat opiskelevat vähintään viisi vuotta tiiviissä yhteisössä, jossa vaikuttavat vahvat yhteiset uskomukset tulevasta työstä ja opettajuudesta yleisestikin. Näitä yhteisiä uskomuksia Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä ovat esimerkiksi uskomus

opettajan työn käytännöllisyyden, uskomus teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta ja uskomus tulevan työn rankkuudesta. Kukaan luokanopettajaopiskelija ei varmasti kuvaile tulevaa työtään helpoksi, ainakaan ääneen, vaikka näin ajattelisikin. Osa uskomuksista vaikuttaa jo ennen opiskelemaan pääsemistä, esimerkiksi nimenomaan uskomus opettajan työn rankasta luonteesta. (Kempinen 2007, 216; Räihä 2006, 205–207.)

Uskomukset luovat perustan opettajan erilaisissa tilanteissa suorittamalle arvioinnille ja päätöksenteolle sekä sitä seuraavalle toiminnalle. Aikaisempien koulu- ja oppimiskokemusten pohjalta opettajaksi opiskelevat kehittävät käsityksiä hyvästä opettamisesta. Opiskelijoilla on koulutuksen alussa yleisiä ajatuksia ja uskomuksia siitä, millaiset tiedot, taidot ja ajattelutavat ovat välttämättömiä opettajana toimimisessa, ja nämä uskomukset ohjaavat heidän tiedon etsintäänsä sekä sitoutumistaan opiskeluun. Jos opiskelijat kokevat, ettei heidän käsityksiään oteta huomioon, voi tämä johtaa heidän uskomustensa vahvistumiseen, ei niiden muuttumiseen tai uudelleen suuntaamiseen. Tällöin opiskelijat ottavat vastaan vain sellaista tietoa, joka vahvistaa heidän omaa ajatteluaan. Tämä uskomuksia horjuttavan tiedon torjuminen on hyvin tyypillistä heimokulttuurin toimintaa. Yhteiset uskomukset ylläpitävät heimokulttuurin yhtenäisyyttä, joten tätä yhtenäisyyttä pyritään ylläpitämään ja sitä riskeeraavat tekijät torjumaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 28, 31; Ylijoki 1998, 65–68.)

Uskomukset konstruoidaan vähitellen ja niiden pätevyys osoitetaan vuosien kuluessa. Etenkin jos uskomus ei ole yhdenmukainen olemassa olevan viitekehyksen kanssa, tulee uskomusten muutos vaikeammaksi, sillä ne muodostavat suojamuurin uutta tietoa vastaan. Opettajaksi opiskelevilla on taipumus takertua omaksumiinsa käsityksiin. Uskomusten negatiivinen vaikutus on se, että opiskelijat käyttävät opettajankoulutuksen tarjoamaa tietoa suurelta osin vain vahvistaakseen olemassa olevia uskomuksiaan. Tämä voi johtaa epäsuotuisiin seurauksiin. Voi olla, että esitettyjä uusia näkemyksiä ja lähestymistapoja käytetään valikoivasti, sisäistetään ne omiksi ilman todellista integrointia tai hylätään ne kokonaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 31–32.)

Opettajien jokapäiväisessä työssä esiintyy jatkuvasti joukko erilaisia strategioita, uskomuksia, arvoja sekä tietoa, ja lisäksi jopa kokeneilla opettajilla työhön kuuluu huomattavasti ristiriitaisuutta. Opettajaksi opiskelevilla tuo ristiriitaisuus on usein korkea; mielikuvat, joita heillä on itsestään opettajana, eivät sovi yhteen niiden mielikuvien kanssa, millaisiksi opettajiksi he haluavat tulla. Uskomusten ja opetuskäytänteiden välisen yhteyden tietoiseksi tekeminen on tärkeää, sillä se korostaa tarvetta tunnistaa omat uskomukset. (Väisänen & Silkelä 2000, 32.) Uskomukset voivat olla hyödyllisiä, kun pyritään ymmärtämään ja ennustamaan sitä, kuinka opettajat toimivat ja tekevät päätöksiä. Lisäksi uskomukset voivat olla myös sopivia jäsentämään opettajan työhön liittyviä monimutkaisia ja jäsentymättömiä tilanteita.

Uskomusjärjestelmät vaikuttavat siihen, miten opettaja määrittää tehtäviään ja ongelmatilanteita. (Väisänen & Silkelä 2000, 33.)

4.2.2 Opettajan uskomukset ja tieto

Opetussuunnitelman ohjaama opettajan työ muotoutuu opetuskäytänteiden, tiedon ja ihanteiden leikkauspisteessä. Opettajan henkilökohtaiset, opetukseen liittyvät teoriat ja uskomukset ovat kehittyneet usein jopa ennen opettajankoulutusta ja niitä opettaja tarkentaa ja muokkaa työhönsä sopiviksi. Uskomusten ja tiedon erottaminen toisistaan on haastavaa ja siksi opettajat usein toimivat uskomustensa varassa kohdellen niitä tietona. Uskomusten on oletettu kattavan ne asiat, joista meillä ei ole tarkkaa tietoa, mutta joista olemme kuitenkin riittävän varmoja toimiaksemme niiden varassa. (Talib 2008, 151.)

Opettajan on todettu usein toimivan rutiininomaisesti ja käyttävän aikaisempia kokemuksiaan apunaan joutuessaan työssään ymmärtämään ja tulkitsemaan nopeasti vaihtuvia sosiaalisia tilanteita. Tällöin opettajan uskomuksen osoittautuvatkin käyttökelpoisiksi, sillä ne helpottavat tehtävän rajaamista sekä kognitiivisten toimintamallien valintaa. Opettaja tukeutuu uskomuksiinsa myös työssään kokeman epävarmuuden tai kiireen vuoksi, sillä tällöin uskomukset auttavat häntä tiedon muistista palauttamisprosessissa sekä aineiston uudelleenjärjestämisessä. Tällöin uskomukset siis helpottavat opettajan työtä yllättävissä tilanteissa, joihin opettajalla ei välttämättä ole valmiita toimintamalleja. Opettajan henkilökohtaisten arvojen ja uskomusten järjestelmä ohjaa opettajan toimintaa luokassa. (Talib 2008, 151–152.)

Me muokkaamme kulttuurin, kasvatuksen, koulutuksen ja ympäröivän yhteiskunnan kautta välittyntä tietoa itsellemme sopiviksi uskomusjärjestelmiksi. Kukin yhteisö varustaa jäsenensä tietyillä perussäännöillä. Lisäksi henkilökohtainen kokemuksemme ja suhtautumisemme elämään sekä näiden lisäksi myös koulutus vaikuttavat uskomuksiimme. Valmiiden ajatusmallien omaksumisessa kouluopetuksella on suuri merkitys, sillä institutionaalisen uusintamisen kautta omaksutut mallit ohjaavat koulutettua ihmistä samalla tavalla kuin tiedostamattomat mallit, joita voidaan verrata kulttuurin luomiin myytteihin ja riitteihin, joita ei tietoisesti opeteta. Koulutus siis luo yksilölle tietyt yleismallit, joiden avulla hän hankkii muita malleja ja joiden varassa hän toimii. (Talib 2008, 152–153.)

4.2.3 Arkiteoriat ja opettajuus

Teoreettisen tiedon ja arkitiedon suhdetta on sosiologiassa käsitelty melko vähän. Serge Moscovici on kehittänyt tunnetuimman käsitevälineistön, sosiaalisten representaatioiden teorian. Kyse on arkiteorioista, eli yhteisiin käytäntöihin liittyvistä arvoista, semanttisesta tiedosta ja kulttuurisista uskomuksista. Arkiteorioiden todentuntu perustuu sosiaalisiin käytäntöihin, konkreettiseen toimintaan. Sosiaaliset representaatiot luovat järjestystä ja mahdollistavat toimijoiden keskinäisen kommunikoinnin, sillä kyseiset representaatiot antavat yhteisen tai yhteiseksi uskotun koodiston, jolla nimetään ja luokitellaan kulloistakin ilmiökenttää. (Kosonen 2007, 29.)

Sosiaalisten representaatioiden käsite tarkoittaa länsimaisen tieteen, teknologian ja hallinnon myötä kehittyneitä ”keinotekoisia” luomuksia. Sosiaalisten representaatioiden teoria koskee sitä, miten uudesta, tuntemattomasta asiasta muuntuu yhteisössä tunnettu ja tuttu. Yhteisön luokittelujärjestelmiin sisältyy aina ideologiaa ja ajankohdan mukaisia normeja ja arvoja, jotka tuottavat sosiaaliseen representaatioon aineksia, jotka eivät ole peräisin itse kohdeilmioista. Aiemmin outo asia juurtuu osaksi arkielämää. Jotta tieto muokkaisi käsityksiä tehokkaasti, sen tulee vaikuttaa toimijoihin ja käytänteisiin sekä suoraan että julkisuuden ja yhteisen keskustelun kautta. Lisäksi laajemman ideologisen ympäristön on oltava suotuista uudenlaisen tiedon hyväksymiselle ja juurtumiselle. (Kosonen 2007, 29–30, 35.)

Implisiittisiä, sanattomia ja tutkimattomia teorioita voidaan kutsua arkiteorioiksi. Samoja teorioita voidaan nimittää myös uskomuksiksi. Tällaisiin arkiteorioihin sisältyvät myös virheelliset käsitykset opetuksesta ja oppimisesta. Voidaan myös ymmärtää, että uskomukset ovat osa luokanopettajaopiskelijan subjektiivista kasvatusteoriaa. Subjektiivinen kasvatusteoria koostuu henkilökohtaisista elämäkokemuksista ja on ammatillista käyttäytymistä ohjaava persoonallinen teoria niistä tiedoista ja uskomuksista, jotka opiskelija kokee aikaisempien kokemustensa perusteella relevanteiksi. Persoonallisen kokemustiedon ja uskomusten työstämisellä on tärkeä merkitys opiskelijoiden implisiittisten arkiteorioiden arvioinnissa ja purkamisessa. (Väisänen & Silkelä 2000, 35–36.)

Holt-Reynolds kuvaa arkiteorioita uskomuksina, jotka kehittyvät ajan kuluessa ilman opetuksen vaikutusta. Arkiteorioita ei siis opita tietoisesti tiettyinä hetkenä formaalisessa opetus- ja oppimistilanteessa. Arkiteoriat perustuvat henkilökohtaisten ja elettyjen kokemusten omakohtaisiin tulkintoihin ja kehittyvät pitkän ajan kuluessa. Luokanopettajaopiskelijoiden arkiteoriat kehittyvät opiskelijan osallistuessa ja tehdessä havaintoja kouluelämästä ja oppimistilanteista koulussa,

kodissa tai laajemmassa sosio-historiallisessa kontekstissa. Näin välittyvät myös yhteisössä jaetut kulttuuriset stereotyypit ja myytit opetuksesta. (Väisänen & Silkelä 2000, 36–37.)

Usein arkiteorioihin liittyvät uskomukset ovat osa ihmisen ei-kielellistä, hiljaista tietoa, joka on kokonaisvaltaista, ei-lineaarista ja vain osittain jäsentynyttä. Opettajan käytännön tiedosta on kehitetty monenlaisia traditioita, ajattelusuuntauksia ja käsitteitä. Uskomusjärjestelmän osana puhutaan myös opettajan käytännön teoriasta tai käyttöteoriasta, joka ohjaa opettajan ammatillisia valintoja ja toimintaa sekä heijastaa hänen uskomuksiaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 37–38.)

4.2.4 Käyttöteoriat ja opettajuus

Käyttöteoria on sisään rakennettu säännöstö tai ohjausjärjestelmä, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Henkilö kehittää omaa käyttöteoriaansa, jonka avulla hän kykenee ymmärtämään työtään koskevia uskomuksia, ennakkoluuloja ja rutiineja. Jokaisella ihmisellä on oma käyttöteoriaansa useisiin toimintoihin riippumatta siitä, onko ihminen saanut koulutusta vai ei, esimerkiksi opettajalla on oma opettajan teoriansa. Käytännössä käyttöteoria merkitsee sitä, että tutkiessaan omaa käyttöteoriaansa ihminen alkaa ymmärtää, minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa pohjautuu. Kyseessä ovat siis henkilön itsensä antamat merkitykset, vaihtoehtoiset teoriat tai omat ristiriitaiset käsitykset, joita hän on asioille antanut. Käyttöteoria kehittyy jatkuvasti uusien kokemusten myötä ja yksinkertaistettuna se on suuressa määrin persoonallisen kokemuksellisen oppimisemme tulos. Käyttöteorian sisältö merkitsee siitä ajatuksia, ideoita ja olettamuksia, joiden varassa ihminen ajattelee, miten kussakin tilanteessa tulee toimia. (Ojanen 2001, 86–88.)

Käyttöteoria voidaan määritellä henkilön yksityiseksi, persoonallisista kokemuksista, tiedoista, asenteista ja arvoista koostuvaksi järjestelmäksi, joka muodostaa käyttäytymisemme pohjan. Kasvattajien ammattiryhmän piirissä käyttöteorian tiedostaminen auttaa työntekijöitä ymmärtämään omaa käyttäytymistään sekä sen muutostarvetta. Kuitenkin melko pieni osa pitkälle koulutetuista ihmisistä tutkii mielessään kannattamansa teoreettisen tiedon ja toteuttamansa käytännön toiminnan välistä suhdetta. (Ojanen 2001, 88–89.)

Vuosikymmeniä on kuviteltu, että ihmisen käyttäytymisen muutos tapahtuu koulutuksen avulla, kun uusi informaatio kohtaa kuulijan mielen. Kuitenkin todellisuudessa käyttäytyminen pysyy pääosin muuttumattomana, vaikka kuinka innokkaasti hyväksyisi tarjotun informaation. Valmiina tarjotun tiedon pohjalta on vaikea muuttaa käyttäytymistään siksi, etteivät ihmiset tiedosta käyttöteoriaansa

ja eivät näin ollen ole tietoisia asenteidensa ja tekojensa välisestä epäsuhdasta. Tällaisen reflektion esteenä on usein joko liiallinen varmuus tai se, ettei siedetä epävarmuutta. (Ojanen 2001, 93.)

Käyttöteoria koulussa on yksi merkittävistä opettajuuteen sosiaalistajista. Käyttöteoria muodostuu koulussa kaikista koulun arkityötä ohjaavista tiedostetuista ja tiedostamattomista arvoihin, normeihin ja toimintatapoihin liittyvistä sopimuksista. Koulun käyttöteorialla voidaan tarkoittaa käytännössä koko koulun sisäistä kulttuuria. Erityisen suuri vaikutus käyttöteorialla koulussa on, jos se on opettajien keskuudessa laajalti toteutettu ja omaksuttu. Tällöin uudetkin opettajat joutuvat aina mukautumaan vallitsevaan käyttöteoriaan, sillä sitä on yksin haastavaa lähteä muuttamaan. (Koro 1998, 138.)

5 KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN VÄLINEN SUHDE OPETTAJAN TYÖSSÄ

5.1 Kasvatuksen ja opetuksen välinen suhde

Kasvatuksen ja opetuksen suhdetta on määritelty monella eri tavalla. Kasvatuksella tarkoitetaan useimmiten edellytysten luomista monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. Kasvatus on tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jolla tähdätään omaehtoiseen elämään, joten kasvatuksen tuleekin pyrkiä tekemään itsensä tarpeettomaksi kasvatusprosessin edetessä. Kasvatus on aina kiinni ympäröivässä kulttuurissa ja yhteiskunnassa ja on näin ollen ajassa kiinni olevaa. Kasvatus on myös syvästi vuorovaikutteista, sillä se tapahtuu aina kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kasvatus on perinteisesti jaettu kolmeen prosessiin, jotka ovat yksilöllistyminen, sosiaalistuminen ja sivistyminen. Kasvatus voidaan näiden prosessien kautta määritellä systemaattiseksi toiminnaksi, joka pyrkii vaikuttamaan kasvatettavan identiteetti-, sosialisatio- ja sivistysprosesseihin. Myös opettajan tulee työssään pyrkiä tukemaan näiden prosessien kehitystä ja oppijan kasvua. (Atjonen 2004, 18–19; Patrikainen 1999, 33–34.)

Kasvatusta ja opetusta ei monesti eroteta toisistaan, sillä kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, miten “opetus” tulisi määrittää. Opetus voidaan määrittää pyrkimykseksi luoda oppijalle edellytyksiä oppimisen avulla tavoitteiden saavuttamiseen. Osa suuntauksista erottaa toisistaan opiskelun, opettamisen ja oppimisen, kun taas osa yhdistää ne ja puhutaan opettamis-opiskelu-oppimisprosessista. Opetusteknologinen suuntaus rajaa opetuksen koskemaan vain opetusprosessia. Tällöin tavoitteet ja arviointi jäävät opetuksen ulkopuolelle. Erään näkemyksen mukaan kasvatus kohdistuu opiskelijan persoonallisuuden syviin kerroksiin, tajunnan tunne- ja tahtoalueisiin, kun taas opetus vain kapea-alaisten kognitiivisten toimintojen hankkimiseen. Opetuksella on kaksoismerkitys, sillä se sisältää sekä opettamisen että oppimisen eli opetetuksi tulemisen. Opettamisen nähdään olevan suunniteltua ja tietoista, organisoitua ja oppimiseen tähtäävää. Tämä näkemys on monesti johtanut opetuksen erottautumiseen opettajan ja kasvatuksen huoltajan vastuulle. Kasvatuksen tavoin myös opetus on vuorovaikutteinen prosessi, joka vaatii sekä oppijan että opettajan. (Atjonen 2004, 19–20; Patrikainen 1999, 33–34.)

Kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden heikkoutena voidaan nähdä se, etteivät ne ota huomioon ihmispersoonallisuuden kokonaisvaltaisuutta. Tietoisesti tapahtuva tavoitteellinen kasvatuksellinen vuorovaikutus ulottuu kuitenkin ihmisen kokonaisuuteen. Koulukasvatuksessa kasvatus- ja opetuskäsitteiden erottaminen ei ole mielekasta, sillä opettaja on aina myös kasvattaja. Opetuskäsitteen määrittelystä seuraavat lähestymistavat vaikuttavat siihen, miten suhtaudutaan opetuksen käytännöllisiin kysymyksiin, kuten esimerkiksi opettajien kouluttamiseen. (Patrikainen 1999, 34.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) perusopetuksen tehtäviksi on määritelty sekä kasvatus- että opetustehtävä.

5.2 Opetustyön kulttuuria

Elämme tällä hetkellä voimakkaassa opetuskulttuurin muutoksessa. Opettamista on perinteisesti pidetty lähinnä tiedon siirtämisenä sukupolvelta toiselle, ja tällöin opettajan on ajateltu olevan pätevä tehtävässään, kun hän hallitsee opetussuunnitelman edellyttämät tiedot ja taidot ja kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan ne opetustilanteet, joissa oppilaiden on tarkoitus omaksua nämä tietosisällöt. Tämä käsitys opettajuudesta on kuitenkin alkanut voimakkaasti muuttua monestakin syystä. Tärkein syy opettajuuskäsityksen muutokselle lienee oppimiskäsityksen muutos. Oppimista ei enää nähdä passiivisena tiedon vastaanottamisena vaan oppijan aktiivisena kognitiivisena ja sosiaalisena toimintana, jossa hän itse konstruoi tietoa. Opettajan tärkein tehtävä on siis tämän myötä muuttunut tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen. Olennaista on, että tiedon jakamisen lisäksi tuetaan myös oppilaiden konstruointiprosessia. Oppimiskäsityksen muutoksen lisäksi tiedon nopea lisääntyminen ja uusiutuminen on vaikuttanut opetuskulttuurin muuttumiseen. Tämän takia pelkkä tietojen ja taitojen oppiminen ei riitä, vaan oppilaiden tulisi oppia myös toimimaan mielekkäästi muuttuvassa maailmassa. Oppilaat olisi siis pyrittävä kasvattamaan elinikäisiksi oppijoiksi. Oppimiseen ohjaaminen edellyttää sekä opetusalan hallintaa että oppimisprosessien ymmärtämistä ja sen näkemistä, miten oppilaat ymmärtävät opetettavat asiat. (Tynjälä 2006, 112–113.)

Opettajan työn vaatimukset asettavat opettajan asiantuntijuudelle huomattavasti suurempia haasteita kuin perinteinen näkemys opettajuudesta. Nykyajan opettajalle tilanteesta tekee haastavan myös se, että eletään voimakkaan muutoksen keskellä ja ollaan sitä itse tuottamassa. Monet tämän päivän opettajat ovat käyneet koulunsa perinteisen opetus- ja oppimiskulttuurin vallitessa ja nyt heidän tulisi kyetä opettamaan toisenlaisessa kulttuurissa. (Tynjälä 2006, 113.)

Uudet oppimiskäsitykset ovat johtaneet myös opetussuunnitelma-ajattelun uudistamiseen. Perinteisen oppimiskäsityksen vallitessa opettajan tehtävänä oli toteuttaa opetus ylhäältä annetun opetussuunnitelman mukaan eikä opettajien välistä yhteistyötä juuri tarvittu, sillä opettajan eksperttiys oli yksilöllinen ominaisuus. Tarkat ja yksityiskohtaiset valtakunnalliset opetussuunnitelmat on kuitenkin nyt korvattu monissa maissa yleisillä opetussuunnitelmilla, joita Suomessa edustaa opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteet eivät määritä opetus- ja oppimisprosessia yksityiskohtaisesti, vaan esittää opetuksen yleiset tavoitteet. Opettajien tehtävänä on yhdessä pohtia, mitä yleinen opetussuunnitelma merkitsee oman koulun ja opetuksen kohdalla. Opettajan asiantuntijuus ei enää ole pelkkä yksilöllinen, vaan myös kollektiivinen ominaisuus. (Tynjälä 2006, 113.)

5.3 Opettajuuden muutos

Koulun toimintaympäristön globaaleilla ja yhteiskunnallisilla muutoksilla on heijastusvaikutuksia siihen, millaisia muotoja opettajuus saa eri kulttuureissa eri aikakausina. Suomessa on valtaa siirretty uusliberalistisen politiikan seurauksena yksittäisten koulujen tasolle, ja tämä on osaltaan lisännyt opettajien työmäärää ja työssä jaksamisen ongelmia. Useat muutokset, kuten opetussuunnitelmatyö, arviointikäytäntöjen kehittäminen ja erityisopetuksen integrointi ovat tehneet opetustyöstä yhä haasteellisempaa ja vaikeammin hallittavaa. (Jokinen & Sarja 2006, 184–185.)

1990-luvulta lähtien opettajuus on informaatioyhteiskunnan myötä huomattavasti laaja-alaisunut, ja nykyisessä opettamisen ammatillisessa kehityksessä heijastuu perusteellinen sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen muutos. Opettaminen edellyttää opettajalta työskentelyä yhä erilaisempien yksilöiden, vanhempien ja yhteisöjen kanssa. Uuden opettajuuden keskeisiä piirteitä ovat avoimuus ja reflektiivinen suhtautuminen ympäristöön, yhteisöllisyys sekä roolien ja painotusten joustavuus. Opettajalta edellytetään entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamista ja eri alojen asiantuntijoiden kohtaamista. Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa opettajan vahva persoona ja hyvä itsetunto ovat tärkeitä ominaisuuksia. Myös opettajankoulutuksessa on korostettu entistä enemmän yksilön aktiivisen oppimisen merkitystä, mikä heijastuu opettajan rooliin oppimisen ohjaajana, tukijana ja innostajana. Uutta opettajuutta kuvaavia käsitteitä ovat avoimuus, yhteisöllisyys, kollegiaalisuus, laaja-alaisuus ja elinikäinen oppiminen. (Jokinen & Sarja 2006, 185–186.)

2000-luvun opettajasta puhutaan yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kasvattajana ja tulevaisuuden opettaja nähdään eettisesti näkemyksellisenä sekä aktiivisena yhteiskunnan kehittäjänä. Vaihtuvissa painotuksissa on havaittavissa muutospaineita ja käsityksiä siitä, mihin suuntaan opettajankoulutusta on eri aikoina nähty tarpeelliseksi kehittää. Koulutukselle ja opettajille on viime vuosina osoitettu lisääntyvästi kehittämisvaateita sekä vastuuta, jotka ulottuvat yksittäisen lapsen ohjaamisesta yhteiskunnan kehittämiseen ja kehityksen suuntaamiseen asti. Jatkuvasti kasvavien vaatimusten määrää on pidetty jopa kohtuuttomana. (Rasku-Puttonen 2006, 9.)

Suomalainen opettajankoulutus eroaa muista maista sen tiedeperustaisuuden ansiosta. Tiedepohjaisen koulutuksen saaneiden opettajien palaute omasta ammattitaidostaan osoittaa suomalaisen mallin tuottavan melko hyvät valmiudet myös opettajan käytännön haasteiden kohtaamiseen. Tutkimuksella on toki keskeinen rooli koulutuksen uudistajana, mutta tutkimuksellinen lähestymistapa on myös osa opettajaksi opiskelua. Tutkimuksen merkityksen vahvistaminen on olennainen osa tulevaisuuden opettajakoulutuksen kehittämistä. Tätä kautta opettajankoulutus parhaiten vahvistaa asemaansa osana tiedeyhteisöä. (Väljijärvi 2006, 63.)

Opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen on Suomessa sattumanvaraista ja toimintakulttuurin muuttaminen on vaikeaa. Opettajankoulutukseen liittyvää harjoittelua kouluissa on jouduttu taloudellisista syistä supistamaan, eikä opettajatulokkaiden tukemiseen ole suomalaisissa kouluissa formaalia, säädöksiin perustuvaa perehdyttämisvaihetta tai järjestelmää. Koulutuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut ovat siis voineet perehdyttää uudet opettajat hyvin erilaisilla tavoilla. Ensimmäisinä työvuosina yhdistyvät uuden opettajan kannalta mittaviksi haasteiksi opettamaan oppiminen, ammatillinen kehittyminen sekä kouluyhteisöön, sen toimintakulttuuriin ja olosuhteisiin tutustuminen ja sosiaalistuminen. Uudet opettajat ovat paradoksaalisessa tilanteessa, sillä heiltä vaaditaan taitoja ja kykyjä, joita he voivat saavuttaa vain tekemällä sitä, mitä he eivät vielä täysin osaa. Opettajankoulutus pystyy harvoin välittämään kaikkia opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettajien arvioinnit opettajankoulutuksen antamista valmiuksista paljastavat, että opettajan työn aloittamiseen liittyy monia asioita, jotka ovat aloittaville opettajille tuntemattomia tai niistä on tietoa rajallisesti. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi oppilaat, opetussuunnitelma, kouluyhteisö sekä paikalliset toimintaperiaatteet ja -menettelyt. Yhteiskunnan kannalta opettajien jatkuvaa ammatillista kehittymistä pidetään välttämättömänä. (Jokinen & Sarja 2006, 186–187.)

Opettajankoulutuksen tavoitteena on ollut kouluttaa opettajia, joilla on valmiudet kehittää omaa työtään tutkivan opettajan tavoin. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että opettajien keskuudessa

uudistuksiin suhtaudutaan hyvin monin tavoin. Osa opettajista suhtautuu uudistuksiin hyvin varauksellisesti, osa taas näkee uudistukset mahdollisuutena koulukulttuurin ja opettajan roolin muutoksiin. (Rasku-Puttonen 2006, 10.) Opettajankoulutusta kehitettäessä täytyy lähtökohdaksi ottaa se tosiasia, ettei peruskoulutukseen ole mahdollista sisällyttää kaikkea sitä, mitä opettaja työurallaan tarvitsee. Toisaalta tutkinnon raamit asettavat omat ehtonsa ja toisaalta taas on mahdotonta ennakoida tulevaisuuden tarpeita kovinkaan tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Koulutusrakenteita on kehitettävä jatkumoksi, joka takaa sen, että opettajilla on kentällä toimiessaan valmiudet oman työn kehittämiseen sekä mahdollisuudet jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Tällöin huomiota tulisi kiinnittää siihen, kuinka jatkuva työuran läpäisevä oppiminen mahdollistuu. Tarve suunnitelmalliseen ja pitkäjänteiseen opettajien koulutusjatkumon kehittämiseen on tiedostettu, mutta konkreetit toimenpiteet ovat vielä vasta kehitteillä. (Rasku-Puttonen 2006, 11.)

5.4 Tieteellinen tieto ja praktinen tieto

Klassisen määritelmän mukaan tietoa ovat sellaiset uskomukset, jotka ovat oikeutettuja sekä tosia. Modernin tietoteorian jotkin suuntaukset kuitenkin ehdottavat, että oikeutuksen ja totuuden lisäksi tieto edellyttäisi myös, että tiedolliset prosessit ovat luotettavia, ja että ne toimivat tavalla, joka on sopiva hankkimaan tietoa kyseisessä ympäristössä. Ilman päättelykyvyn ja aistihavaintojen luotettavuutta oikeutuksella ei ole tiedollista merkitystä. (Puolimatka 2002, 380.)

Tieteellisyys kuuluu olennaisena osana yliopistoon ja näin ollen myös opettajankoulutukseen. Luokanopettajan tulee opettamisen lisäksi ymmärtää oppimista syvällisesti ja kehittää työtään tutkivalla otteella. Tämä vaatii tieteellisen tietämyksen omaksumista. (Moilanen 2002, 61.) Tieto auttaa opettajaa selviytymään työssään. Ongelmaksi muodostuu monesti tämän tiedon yhdistäminen käytäntöön, sillä käytäntöä palveleva tieto on monesti erilaista kuin tieteellinen tieto. Käytännön tietoa voidaan kutsua myös praktiseksi tiedoksi. Tämä tieto koostuu mielikuvista, rutiineista ja tavoista ja ilmenee sekä toiminnassa että ajattelun tasolla. Praktinen tieto opettajalla on monesti peräisin omista opetuskokemuksista ja se on sovellettavissa hyvin käytännöllisesti niin toiminnan kuin mielikuvienkin tasolla. Opettajan työ vaatii siis sekä käsitteellistä että praktista tietoa. Tämä asettaakin haasteita opettajankoulutukselle, sillä opiskelun tulisi olla hyvin monipuolista eikä se voi tapahtua vain kirjasta lukemalla. (Moilanen 2002, 70–73.)

Praktisella tiedolla tarkoitetaan siis sitä persoonallista ymmärrystä, jota opettajalle on kertynyt käytännön olosuhteissa. Praktinen tieto on yhdistynyt oman elämämme kertomuksiin, se on persoonallista, kokemuksellista, arvolatautunutta, tarkoituksellista ja käytäntösuuntautunutta. Praktista tietoa kuvataan esimerkiksi käsitteillä imaget, metaforat, käsikirjoitukset ja rutiinit tai käytännön säännöt. Imaget ovat fyysisiä tai mentaalisia kuvia mielessämme, jotka ohjaavat ajatteluamme ja organisoivat tietoa. Ne myös yhdistävät opettajan hänen käytäntöönsä, jossa imaget hahmotellaan. Imageja määritellään abstraktion eri tasoilla, jotka paljastavat opettajan tiedon rakenteen ja ne toimivat yksilöiden mielessä metaforina, eli oppaina toiminnalle. Metaforat ovat opettajan havaintoja, arviointeja ja tulkintaa siitä, mitä hän tekee ja kokee. Metaforat toimivat ikkunoina opettajien maailmaan ja ne voivat sekä avata uusia kokemuksia ja näkökulmia, että sulkea pois toisia. Metaforinen ajattelu yhdistyneenä praktiseen tietoon, erityisesti imageihin, voi ohjata kokeileviin ongelmanratkaisuihin, kun yksilöt osallistuvat reflektiivisiin keskusteluihin. Tutkimusten mukaan metaforat vaikuttavat siihen, mitä opettajat ajattelevat itsestään opettajina ja miten he ajattelevat ja puhuvat opettamisesta. Imaget ja metaforat voivat muodostaa merkitysten verkoston, joka tekee näkyväksi opettajan toiminnan ja luokan jokapäiväisen elämän. (Patrikainen 1999, 45–46.)

Opettajan praktisen tiedon tutkimuksella on juurensa opetussuunnitelmatutkimuksessa ja opettajankoulutukseen liittyvissä tutkimuksissa. Opettajan praktisen tiedon ja teorioiden tutkimuksissa keskitytään sosiaalisen ja institutionaalisen toimintaympäristön vaikutuksiin ja sosiaaliseen välittymiseen opetuksessa. (Patrikainen 1999, 46.) Praktisen ja tieteellisen tiedon välinen kuilu on ikuisuusongelma myös opettajankoulutuksessa. Teoreettisen tiedon merkitys kyseenalaistetaan usein kouluopetuksessa ja tämä korostuu yhä enemmän mitä pidemmälle opinnoissa edetään. Jo help-seeking-prosessin ja oppimisen säätelyn kohdalla tuli esille, että opettajaopiskelijat luottavat monesti enemmän omiin subjektiivisiin teorioihinsa opetuksesta ja oppimisesta ja niin sanottuun ”mututietoon”, kuin koulutuksen jakamaan tieteelliseen tietoon ja aina ei tätä tieteellistä tietoa edes haeta. Teorian ja käytännön välinen kuilu voi pahimmillaan johtaa siihen, että teoreettinen osuus katoaa kokonaan opetustyöstä. Teoria ja käytäntö tulisi sitouttaa toisiinsa jo opettajankoulutuksessa, jolloin opiskelijoilla olisi mahdollisuus omaksua teoreettisia aineksia ja soveltaa niitä myös käytäntöön. Myös tämän tutkielman haastateltavat kyseenalaistivat teoreettisen tiedon hyödyllisyyttä opettajan työn kannalta. Vaikka kuilu teorian ja käytännön välillä selvästi oli, ei teoreettinen osuus kuitenkaan ole ainakaan opinnoista kadonnut. Eri asia tietenkin on, siirtyykö teoreettinen tieto varsinaiseen opetustyöhön. (Väisänen 2004, 34–35.)

5.4.1 Opetustyön teoria ja käytäntö

Opettajankoulutuksen pysyvä keskustelunaihe on jo pitkään ollut pedagogisten teorioiden ja opetuskäytännön suhde. Poikkeuksetta lähes jokaisessa opettajan pedagogisia opintoja koskevassa opiskelijakyselyssä ovat haastateltavat kritisoineet teoriaopintoja sekä niiden suhdetta käytäntöön. Teoriakritiikin tarkoituksena tuskin on väheksyä pedagogisten teorioiden tarpeellisuutta, vaan luultavasti ollaan ennemminkin huolissaan siitä, että teoria on täysin irrallaan ja irrotettuna käytännöstä, eli opetuksesta. Praktisen tiedon kaipuu ja tarve oli kuultavissa myös tämän tutkielman haastateltavien puheessa. Opettajan työn käytännöllinen osaaminen opitaan pääasiassa kokemuksen kautta, ja siksi opintoihinkin kaivattiin lisää harjoitteluita. Lisäksi teoria ja käytäntö vaikuttivat haastateltavien puheen perusteella olevan melko irrallaan toisistaan. Teorian ja käytännön niiden välille muodostuva kuilu ei siis ole turha huolenaihe. Ideaali tilanne olisi se, että nimenomaan opintojen aikana saataisiin teorian ja käytännön yhteys opiskelijalle näkyväksi, jotta he voisivat sitä työelämäänsäkin siirtyessään. Muutoin riskiksi muodostuu se, että opettajan työstä puuttuu kokonaan teoreettinen tausta ja opetuksessa ja kasvatuksessa nojataan pääasiassa mututietoon. Teorian liimaaminen käytännön päälle jälkikäteen on teennäistä, ja ne tulisikin liittää yhteen jo opintojen alussa, jotta niistä olisi oikeasti hyötyä toisilleen. Myös opettajan ammatillinen kehitys perustuu siihen, että hän kykenee refleктоimaan omaa käytännön toimintaansa teoreettista tietoa hyödyntäen ja siihen nojaten. (Kallioniemi, Toom, Ubani, Linnansaari 2010. 24–25; Lapinoja 2009, 65; Moilanen 2002, 70–73.)

Kasvatuksen opetus näyttäisi antavan hyvin vähän tietoa siitä, miten teoriaa sovelletaan. Teoreettisen tiedon asema ei ole vain opettajaksi opiskelevien ongelma, vaan myös kokeneet opettajat saattavat nimetä pedagogiset teoriat jopa opetuksen rasisitteeksi. Kenties opettajakunnan teoriakäsityksessä on kyse siitä, ettei ymmärretä teoriaksi muodostuneen tiedon luovan yhteyksiä asioiden sekä ilmiöiden välille. (Lapinoja 2009, 65–66.)

Opettajaksi kouluttautumisen ja opettajana kouluttautumisen tulisi tarjota ihmiselle ennen kaikkea rohkeutta sekä luottavaisuutta omaan taitoonsa ajatella. Opettajankoulutuksessa teorian ja käytännön välinen suhteen miettimiseen on vuosien kuluessa uhrattu paljon sekä opiskelijoiden että opettajien voimavaroja, ja painopiste on ollut yhteiskunnallis-taloudellisista painotuksista riippuen joko teoriassa tai käytännössä. Erilaisissa painotuksissa voidaan nähdä myös tietynlaista vaihtelunhalua, ja niille muodon antavista trendeistä ja muotivirtauksista, jotka ovat saavuttaneet myös opetustyön. (Perttula 1999, 20.)

Teorian ja käytännön erottaminen toisistaan on erheellistä ja keinotekoista, sillä teorialla ja käytännöllä kuvataan saman ilmiön eri puolia, jotka kumpikin ovat ehdottomasti tarpeellisia opettajan työssä. Kokemusperäinen ajattelun taito, yleensä puhekielessä teoria tai teoreettinen ajattelun ei kuitenkaan ole arkielämästä vieraantunutta, asioiden käsitteellistämistä sen itsensä vuoksi. Myös opettajan työssä teoreettisuus olisi hedelmällistä ymmärtää toisin, huomattavasti aiempaa myönteisempänä osana ihmisenä toimimista omassa arkityössään. Teoria on aina automaattisesti läsnä kaikessa opetus- ja kasvatustoiminnassa, se ilmenee kasvatuksen tavoitteissa ja päämäärissä, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmassa sekä opetusmenetelmissä. Teoria on aina käytännön tukena ja käytäntö osaltaan luo teoriaa. Ilman käytäntöä ei siis ole teoriaa ja toisaalta ammatilliset käytännöt vaativat aina tuekseen teoriaa. Jos teoreettisuus, eli kokemusperäinen ajattelun taito menettää kosketuksensa elämään ja alkaa kehittyä omaksi riippumattomaksi todellisuudekseen, on se syytä nimetä joksikin muuksi, kuin teoreettisuudeksi tai elämän teoretisoinniksi. Teoreettisuuden mielekkyys opettajan työssä piilee siinä, että se säilyttää yhteyden elettävänä olevaan elämään sekä antaa arkipäivän opetustyön käytännölle suunnan. Opetuksen ja kasvatuksen tulisi kuitenkin aina nojata jonkinlaiseen teoreettiseen tietoon, sillä muuten opettajan ammattilaisuus ei nojaa mihinkään. Juuri teoreettisuus käytännön taustalla erottaa ammattilaisen maallikosta. (Lapinoja 2009, 66; Perttula 1999, 20–22.)

6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Lähdimme tutkimuksessamme oletuksesta, että Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä vallitsee jonkinlaisia kollektiivisia ja jaettuja ajattelu- ja toimintamalleja. Halusimme selvittää voisivatko nämä piirteet todentaa akateemisen heimokulttuurin olemassaoloa. Akateemisella heimokulttuurilla tarkoitetaan tieteenalakohtaisesti vallitsevia normeja, uskomuksia, myyttejä, puhetapoja, käsityksiä ja arvoja, joita akateemisen heimon jäsenet eli opiskelijat ylläpitävät ja luovat. Näiden uskomusten ja käsitysten avulla akateemiset heimokulttuurit luovat omat identiteettinsä ja rajansa, erottautuakseen muista akateemisista heimoista ja suojellakseen omaa tietoaan. Olemme itse havainnoineet opintojen aikana paljonkin tällaisia yhteisiä uskomuksia, toimintamalleja ja puhetapoja, joita pidämme heimokulttuuriin kuuluvina. Nyt tutkimuksen myötä rajasimme havainnointimme keskittymään vain opintoihin liittyviin mahdollisiin heimokulttuurin piirteisiin. Jätimme näin ollen ulkopuolelle esimerkiksi opintojen ulkopuoliset yhteiset toiminnot, jotka kuitenkin voimakkaasti sosiaalistavat opiskelijoita ja liittävät heimoa tiiviimmin yhteen. Halusimme pyrkiä ymmärtämään mistä ovat peräisin yhteiset käsitykset opettajuudesta ja opiskelun ja työelämän vastaavuudesta ja lähdimme hakemaan vastausta heimokulttuurin käsite mielissämme. Koska pyrimme ilmiön ymmärtämiseen, oli laadullinen tutkimusote mielestämme luonnollinen lähestymistapa. (Ylijoki 1998, 65–68.)

Tutkimuskysymykset muotoutuivat teoriaan tutustumisen ja kerätyn aineiston avulla. Alustavat tutkimuskysymyksemme pysyivät perusidealtaan samoina, mutta teoriataustaan tutustuminen muokkasi esimerkiksi termistöä oikeanlaiseksi. Aineistosta nostimme myös muutamia keskeisiä kysymyksiä, joita emme aiemmin olleet tulleet ajatelleeksi. Lopulta päädyimme tiivistämään tutkimuskysymyksemme viiteen pääkysymykseen ja muutamaaan tarkentavaan kysymykseen.

1. Vallitseeko Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa akateemista heimokulttuuria?
2. Minkälainen akateeminen heimokulttuuri luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä Tampereella vallitsee opintoihin liittyen?
3. Millaisia uskomuksia ja myyttejä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden muodostamassa akateemisessa heimossa vallitsee opintojen ja työelämän vastaavuudesta?
4. Miten luokanopettajakoulutuksen koetaan tarjoavan mahdollisuuksia kasvussa opettajuuteen?

1. Miten toimitaan tilanteessa, jossa koulutus ei tarjoa näitä keinoja?
2. Miten teorian ja käytännön suhde hahmotetaan opinnoissa?
5. Kuinka iso osa uskomuksista ja myyteistä ja käsityksistä opettajuuteen ja opintoihin liittyen on heimokulttuurin luomaa ja kuinka iso osa omaan kokemukseen perustuvaa?

6.1 Laadullinen tutkimus

Laadullista tutkimusta ei voi määritellä yksinkertaisesti tietyksi yksittäiseksi metodiksi tai traditioksi, joka kuuluisi tietyn tieteenalan piiriin. Yhteistä laadulliselle tutkimukselle kuitenkin on, että se pyrkii elämismailman merkitysten tutkimiseen, kuvaamiseen ja ymmärtämiseen ilman tilastollisia ja määrällisiä keinoja. (Kananen 2008, 24; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadullista ja määrällistä tutkimusta monesti vastakkain asetellaan ja pidetään toistensa vastakohtina, vaikka todellisuudessa näin ei ole. Usein esimerkiksi induktio eli aineistolähtöisyys liitetään laadulliseen ja deduktio eli teorialähtöisyys määrälliseen tutkimukseen, vaikka tällainen kahtiajako vain typistäisi tutkimuksen kenttää. Laadullinen ja määrällinen tutkimus tulisikin monesti nähdä toisiaan tukevinä menetelminä, jotka voivat tarkastella samaa asiaa, mutta hieman eri näkökulmista. Monesti laadullinen tutkimus sisältää aina jonkin verran määrällistä tutkimusta ja päinvastoin. Selkeimpänä erona laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksessa voidaankin nähdä juuri niiden aineistojen ero: toisessa aineistoina ovat esimerkiksi haastattelut ja toisessa tilastolliset kyselyt. (Alasuutari 2011, 31–32; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

6.1.1 Fenomenografinen tapaustutkimus

Fenomenografista tutkimusotetta on perinteisesti hyödynnetty erityisesti kasvatustieteissä. Sen tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografiset aineistot ovat usein empiirisiä, tyypillisesti haastatteluaineistoja. Keskeistä fenomenografiassa on liittää haastateltujen käsitykset siihen kontekstiin, johon ne liittyvät: merkityksiä ei voi siis erottaa kontekstistaan. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä siinä asiayhteydessä ja tilanteessa, jossa ne vaikuttavat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tapaustutkimus puolestaan on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmä, jossa tutkitaan yksittäistä ja rajattua kokonaisuutta, yksilöä tai tapahtumaa. Tutkimuksen kohteeksi valikoituu esimerkiksi jokin yksittäinen ilmiö, jota pyritään tarkastelemaan osana luonnollista ympäristöään, kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja ymmärtämään. Tapaustutkimuksessa ei siis pyritä yleistettävään tietoon

vaan pikemminkin laajempaan ymmärrykseen tutkittavasta aiheesta. (Kananen 2008, 84; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tämä tutkielma sijoittuu fenomenografian ja tapaustutkimuksen välimaastoon ja nimitämmekin sitä tässä fenomenografiseksi tapaustutkimukseksi. Tutkimme ilmiönä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden muodostamaa heimokulttuuria erityisesti opintoihin liittyen ja aineistona toimivat haastateltavien käsitykset ja kokemukset ilmiöstä.

6.2 Haastattelu metodina

Haastattelua käytetään tutkimuksessa aineiston saamiseksi. Haastattelussa mennään suoraan tutkittavien henkilöiden pariin ja kysytään heiltä suoraan tutkittavan aihepiirin asioista. tämän vuoksi kysymyksenasettelu on haastattelussa keskeisessä roolissa, sillä se muovaa saatavaa aineistoa. Haastattelu on erittäin käytetty metodi erityisesti laadullisessa tutkimuksessa. (Alasuutari 2011, 148; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Haastattelutyyppinä ja -tapoina on useita. Eräs tapa jaotella haastatteluja on sen perusteella, kuinka tiukasti haastattelu on jäsennelty: annetaanko haastateltavalle paljon liikkumatilaa ja kuinka rajaavia kysymykset ovat. Selkein jako on luokitella haastattelut strukturoituun eli lomakehaastatteluun, jossa kysymykset on tarkasti muotoiltu aina vastausvaihtoehtoineenkin, sekä puolistrukturoituun ja avoimeen haastatteluun, joissa ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille esitetään lähes samat kysymykset lähes samassa järjestyksessä. Jos kyseessä on teemahaastattelu, voidaan järjestystä tarvittaessa vaihdellakin. Tällöin kysymyksiä esitetään kuitenkin tarkasti samoista aiheista ja puolistrukturoitu haastattelu sopiikin tilanteisiin, joissa halutaan saada tietoa juuri tietyistä asioista eikä haastateltaville voida näin ollen antaa suuria vapauksia. Haastattelutavan valinta riippuu tutkittavasta ilmiöstä ja siitä, mitä siitä tiedetään jo ennalta ja mitä tutkimuksella halutaan selvittää. (Kananen, 2008, 74; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässäkin tutkielmassa hyödynsimme puolistrukturoitua ryhmähaastattelua, jossa oli myös teemahaastattelun piirteitä, sillä kysymykset olivat teemoiteltuja. Puolistrukturoitu haastattelu sopi tutkimukseemme hyvin sen vuoksi, että aiheesta ei ollut runsaasti ennakotietoa tai tutkimusta, joten halusimme säilyttää haastateltavien vastauksissa jonkin verran vapautta saadaksemme laajemman käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Samasta syystä myös haastattelukysymykset olivat melko yleisluontoisia. (Kananen 2008, 74.)

6.2.1 Ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelua käytetään joko yksilöhaastatteluiden tukena tai niiden sijaan. Ryhmähaastattelun ei kuitenkaan voida nähdä korvaavan useita yksilöhaastatteluita, sillä se tuottaa niihin nähden erilaista tietoa, kun mukaan tulevat ryhmätilanteen vaikutukset. Ryhmähaastatteluihin kuuluvat kaikki mahdolliset haastattelut, joissa haastateltavia on useampi kuin yksi, aina parihaastatteluista täsmähaastatteluihin, johon haastateltavat on tarkasti valittu. Ryhmähaastatteluissa voidaan keskittyä yksittäisten haastateltavien puheenvuoroihin tai vaihtoehtoisesti kollektiivisesta puheesta, joka on yhdessä tuotettua. Ryhmähaastatteluissa päästään myös hyvin hahmottamaan sitä, miten yhteistä näkemystä muodostetaan keskustelussa, eli millaiset normit ja arvot ryhmässä vallitsevat ja millaisin puheenvuoroin niitä tuodaan näkyviksi. Ryhmähaastattelussa hyödynnetäänkin monesti keskustelunanalyttisiä lähestymistapoja, jossa voidaan keskittyä puheen ja nonverbaalisen viestinnän avulla luotuun yhteisymmärrykseen. (Kananen 2008, 75; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Ryhmähaastattelussa hyödynnetään usein teemahaastattelurunkoa, jolloin haastattelija huolehtii siitä, että kaikki teemat tulee käytyä läpi ja että kaikki haastateltavat pääsisivät osallistumaan keskusteluun. Haastatteluryhmän koko riippuu usein siitä, mitä tutkimuksella pyritään saavuttamaan. Kovin suuri ryhmä ei käytännön syistä kuitenkaan ole mahdollinen, sillä keskustelun taltioiminen tulee vaikeaksi, jos ryhmä on suuri ja haastateltavat esimerkiksi puhuvat päällekkäin. Haastattelijoitakin voi ryhmähaastatteluissa olla useampi kuin yksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Ryhmähaastattelun etuna on se, että tavoitetaan useampia informantteja samanaikaisesti. Ryhmän jäsenet saattavat myös tuoda esiin asioita, joita eivät yksin muistaisi tai vastaavasti heidän vuorovaikutuksensa voi paljastaa tutkijalle seikkoja, jotka yksilöhaastattelussa jäisivät pimentoon tai olisivat niin itsestään selviä, ettei niitä tuotaisi ilmi. Ryhmäkeskusteluissa keskustelunaiheeksi voi nousta asioita, joista ei muuten puhuta ja tämä on usein tutkimuksellisesti kiinnostavaa. Ryhmähenki voi myös toimia sosiaalisena tukena ja tehdä haastattelutilanteesta rennomman. Jos ryhmän jäsenet ovat vielä luonnollisen ryhmän jäseniä, eli ryhmää ei ole keinotekoisesti muodostettu vaan jäsenet kuuluvat jo valmiiksi esimerkiksi samaan kulttuuriseen ryhmään tai kuten tässä tutkielmassa samaan akateemiseen heimoon, voivat ryhmän jäsenet käyttää keskustelussaan oman ryhmänsä termejä ja puhua kaikille yhteisesti tutuista aiheista. Tämä oli selkeä etu tässäkin tutkielmassa. (Alasuutari 2011, 152, 155; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Haasteina ryhmähaastattelussa puolestaan on ensinnäkin sen aikataulutus: mitä useampi ihminen sitä hankalampaa aikataulujen sopiminen on. Myös nauhoittaminen voi tuottaa ongelmia, sillä ihmiset puhuvat usein päällekkäin ja tuleekin varmistua siitä, että kaikkien puhe tallentuu ja kuuluu nauhoituksessa. Myös ryhmähaastattelun vahvuudet, eli hyvä ryhmähenki ja sellaisten asioiden esiintyminen, jotka yksilöhaastattelussa jäisivät piiloon, voivat toimia myös toisin päin. Ryhmän ilmapiiri voi vaikuttaa siihen ketkä puhuvat ja missä määrin: tutullakin porukalla voidaan herkästi ottaa totutut roolit, joissa joku on enemmän äänessä kuin muut. Ryhmä voi myös aiheuttaa sen, että kaikkea ei uskalleta tuoda esille ryhmäpaineen tai muiden reaktion pelossa. Ryhmähaastattelun huonoina puolina nähdyt ominaisuudet perustuvat kuitenkin osittain väärinkäsityksiin. Esimerkiksi tutkijan ei tarvitse hyväksyä ryhmän lausuntoja ”faktatietona”, vaan tutkija voi keskittyä vuorovaikutuksen analyysiin ja pohtia syitä sille, miksi ryhmässä ei voida tuoda omia mielipiteitä julki. (Alasuutari 2011, 153–154; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässä tutkielmassa hyödynsimme täsmähaastattelua, sillä valitsimme haastateltavat tarkoin perustein. Kaikki haastateltavat olivat Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Ryhmähaastattelu tuntui mielekkäältä tavalta tutkia heimokulttuuria, sillä koimme, että yhteisessä keskustelussa myös akateemisen heimon tiedostamattomat normit ja käytänteet saattavat helpommin tulla näkyviin. Toiseen haastatteluun valitsimme neljä naista neljänneltä vuosikurssilta ja toiseen taas neljä miestä viidenneltä vuosikurssilta. Neljä valikoitui sopivaksi määräksi, sillä koimme sen antavan tarpeeksi laajan käsityksen heimokulttuurista ja muista opinnoissa vallitsevista käytännöistä ja toisaalta neljän hengen ryhmässä kaikki saivat äänensä kuuluville. Valitsimme haastateltavat neljänneltä ja viidenneltä vuosikurssilta, sillä koimme, että heillä oli riittävästi kokemusta luokanopettajaopiskelijoiden yhteisön käytännöistä ja tutkinto-ohjelmasta. Samaa periaatetta olivat noudattaneet omassa tutkimuksessaan Ahola ja Olinkin (2000, 36). Molemmat ryhmät olivat myös opintojensa alussa opiskelleet Hämeenlinnassa, millä saattaisi mielestämme olla merkitystä heimokulttuurin kannalta. Valikoimme haastatteluryhmien jäsenet sillä perusteella, että haastateltavat olivat ennalta tuttuja toisilleen, sillä koimme tämän mahdollistavan vapaamman mielipiteiden ilmaisun, kun ei tarvitse pelätä muiden reaktioita. Olimme myös huomioineet ryhmien valinnassa riskin siitä, että liian tutussa ryhmässä saatetaan helposti ottaa totutut vuorovaikutusroolit ja pyrimmekin ehkäisemään tätä sillä, että ryhmien jäsenet olivat tuttuja mutta eivät liian läheisiä keskenään. Mies- ja naisryhmiin päädyimme sen vuoksi, että halusimme pystyä havainnoimaan, onko heimokulttuurissa eroja sukupuolten välillä. Selkeyden vuoksi päädyimme yhteen haastattelijaan ja tämä mahdollisti myös sen, että toinen saattoi keskittyä havainnoimaan nonverbaalista viestintää ja tekemään muistiinpanoja.

6.3. Teemoittelu

Koska aineistonkeruumenetelmämme oli puolistrukturoitu teemoiteltu haastattelu, tuntui teemoittelu luontealta keinolta lähteä myös purkamaan kerättyä aineistoa. Teemoja voidaan muodostaa sekä aineisto- että teorialähtöisesti. Tämän tutkielman teemat muodostuivat alun perin teorialähtöisesti ja pyrimme niiden perusteella laatimaan haastattelukysymyksiä. Haastatteluaineistosta puolestaan tutkimme, löytyvätkö alkuperäiset teemamme sieltä, vai löytyykö aineistosta vielä uusikin teemoja. Usein on tyypillistä, että haastattelukysymysten taustalla vaikuttaneet teemat löytyvät myös haastatteluaineistosta, mutta se, miten ja missä määrin voi vaihdella. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Teemoittelussa kunkin teeman alle kerätään haastatteluaineistosta ne kohdat, jotka sen alle soveltuvat: joko teemasta voidaan puhua suoraan tai teema voi olla läsnä implisiittisestikin. Tätä teemojen käsittelyä tyypillisesti tuetaan näytepalojen eli haastatteluaineistosta nostettujen sitaattien avulla. Jokaisen sitaatin tulee kuitenkin olla harkittu. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksemme pyrki selvittämään, esiintyykö Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa akateemista heimokulttuuria ja jos esiintyy, miten tämä akateeminen heimokulttuuri näyttäytyy erityisesti opintoihin liittyen. Tutkimuksemme on fenomenografinen tapaustutkimus, jolla pyrimme selvittämään käsityksiä tästä ainutlaatuisesta ilmiöstä. Keräsimme tutkimuksen aineiston huhtikuussa 2015 Tampereen yliopiston neljännen ja viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoilta. Tämä ajankohta oli mielestämme paras, sillä tällöin toinen haastatteluryhmä oli jo lähellä valmistumista, ja toisella ryhmällä puolestaan oli tässä vaiheessa jo vuosi maisterivaiheen opintoja takana. Toinen haastatteluryhmä koostui neljästä miehestä iältään 24 ja 28 vuoden välillä ja toinen ryhmämme koostui neljästä naisesta, jotka olivat iältään 23 tai 24 vuoden välillä. Suoritimme kumpikin yhden haastattelun ja pyrimme ottamaan tämän haastattelijan vaihdoksen huomioon kysymyksen asetteluissa ja analyysissä. Haastattelumme oli puolistrukturoitu ryhmähaastattelu ja molemmissa haastatteluissa oli samat avoimet kysymykset. Pyrimme myös pitämään omat puheenvuoromme mahdollisimman identtisinä, toki lyhyitä tarkentavia puheenvuoroja jouduttiin molemmissa haastatteluissa esittämään muutama.

Litteroimme haastattelut lähes välittömästi haastatteluiden jälkeen, jotta haastattelut olisivat mahdollisimman tuoreessa muistissa omien havaintojen ja myös nonverbaalisen viestinnän osalta. Noudatimme samoja litterointiohjeita, jotta litteraatit olisivat mahdollisimman samankaltaiset. Litteraateissa nimesimme miehet yksinkertaisesti M1, M2, M3 ja M4, ja naiset vastaavasti N1, N2, N3 ja N4. Anonymiteetin säilyttämiseksi pyrimme välttämään kaikkia tunnistamisen mahdollistavien seikkojen esille tuontia, ja jätimme esimerkiksi vastaajien iät mainitsematta, koska ne eivät olleet tutkimuksellisesti relevantteja. Tämän jälkeen keskityimme teoriataustaan perehtymiseen ja täsmensimme vielä keskeisiä teemoja. Palasimme analyysin pariin, kun teemamme ja teoriataustamme olivat vahvistuneet.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa lyhyesti tutkimustulosten pysyvyyttä ja johdonmukaisuutta sekä tutkimuksen toistettavuutta ja luotettavuutta. Ajallinen pysyvyys tarkoittaa sitä, miten hyvin

mittaukset ja havainnot pysyisivät samoina ajankohdasta riippumatta. Laadullisessa tutkimuksessa ajallinen reliaabelius on kuitenkin ongelmallista, sillä laadullisen tutkimuksen kohteet ovat harvoin muuttumattomia. Reliabiliteetilla arvioidaan myös metodien luotettavuutta: missä olosuhteissa jokin metodi on luotettava ja johdonmukainen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 231.)

Tämä tutkielma on ensinnäkin tapaustutkimus, joten toistettavuuden vaatimus ei päde tässä, kuten ei laadullisissa tutkimuksissa yleensä. Tutkittava ilmiö on ainutkertainen ja tutkimustilannetta ei voida sellaisenaan toistaa samoilla haastateltavilla, sillä osa heistä on esimerkiksi jo siirtynyt työelämään eikä näin ollen pystyisi vastaamaan heimokulttuuria koskeviin seikkoihin samoista näkökulmista kuin ensimmäisellä kerralla. Myöskään tutkijoina emme olisi enää samassa tilanteessa, kuin aineistonkeruuhetkellä, joten tämä vaikuttaisi mahdollisesti tulkintoihimme. Tutkielmamme ei myöskään pyri tulosten yleistettävyyteen, vaan ilmiön ymmärtämiseen ja kuvaamiseen. Pyrimme kuvaamaan heimokulttuuria Tampereen yliopiston luokanopettaja-opiskelijoiden keskuudessa tietyssä hetkenä ja yleistämme korkeintaan haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä aiheeseen liittyen. Tutkielmamme luotettavuutta ja toisaalta myös yleistettävyyttä kuitenkin tuki toisaalta se, että aiemmin samaa ilmiötä tutkittaessa on saatu samankaltaisia tuloksia. Erityisesti Aholan ja Olinin (2000) tutkimus yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta ja sen ilmenemisestä luokanopettajaopiskelijoiden heimossa oli tuottanut samansuuntaisia tuloksia. Myös Ylijoen (1998) tutkimus heimokulttuureista tuki omia havaintojamme ja vahvisti käsitystämme siitä, että myös Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä vallitsee akateeminen heimokulttuuri. Koemme, että oma tutkimuksemme vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia ja tämä rohkaisi myös meitä tutkijoina luottamaan omaan analyysiimme. Heimokulttuureita ei kaiken kaikkiaan Suomessa ole kovinkaan paljoa tutkittu, joten koemme, että tutkimusmäärään nähden, jota aiheeseen liittyen löytyy, tämän tutkimuksen tulokset näyttävät luotettavilta. Lisäksi koemme, että juuri vähäisen tutkimusmäärän vuoksi oma tutkielmamme voi tarjota merkittävää lisätietoa ilmiön ymmärtämisen syventämiseksi. (Kananen 2008, 126.)

Luotettavuutta lisää mielestämme myös se, että jo kahden ryhmähaastattelumme aikana alkoi aineistossa tapahtua saturaatiota vastauksissa esiintyvien teemojen suhteen. Samankaltaiset vastaukset toistuivat jo siinä määrin, että koemme voivamme yleistää jonkin verran ainakin tämän rajatun joukon kokemuksia koskemaan myös heidän vuosikursseillaan vallitsevaa heimokulttuuria. Tämä vaikutti päätökseemme haastattelujen määrästä. Tutkimuksemme ei ole ajallisesti pysyvä, sillä heimokulttuuri on jatkuvan muutoksen alainen ja tutkimuksen haastateltavat ovat vielä

Hämeenlinnassa aloittaneita, joten muodostavat muutenkin omanlaisensa joukon verrattuna Tampereella aloittaneisiin. (Kananen 2008, 126.)

Koemme kuitenkin, että tapaustutkimuksena tutkielmamme metodit tuovat luotettavalla tavalla tietoa tutkimastamme ilmiöstä ja ymmärryksemme siitä laajeni. Lisäksi olemme oivaltaneet oman subjektiivisuutemme tutkijoina ja emme pyrikään laajemmin yleistettävään tietoon. Tämä lisää tutkielman luotettavuutta ja objektiivisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tulokset ovat aina tutkijan tulkintaa ja näin ollen tutkijaa vaihtamalla keskeiset havainnot voisivat muuttua. Olemme huomioineet tämän tutkimusta tehdessämme. Tutkimusasetelmamme oli myös siinä mielessä samaan aikaan antoisa ja haastava, että olimme itsekin osa tutkimaamme akateemista heimoa ja sen kulttuuria. Koemme, että tästä oli hyötyä tutkimuksessa, sillä meillä oli hallussamme ainutlaatuista taustatietoa ja myös useamman vuoden ”observointi” Tampereen yliopiston luokanopettaja-opiskelijoiden keskuudessa vallitsevasta heimokulttuurista. Olemme kuitenkin pyrkineet analyysissämme huomiomaan tämän ja erottamaan omat mielipiteemme ja kokemuksemme haastateltavien kokemuksista. (Kananen 2008, 121.)

7.3 Tutkimuksen validiteetti

Tutkimuksen validiteetti voidaan määritellä tutkimuksen pätevyyden kautta eli tutkitaanko sitä, mitä on ollut tarkoituskin tutkia. Validiteetissa on kysymys siitä, onko tutkimus pätevä, eli onko se perusteellisesti tehty ja ovatko saadut tulokset ja päätelmät oikeanlaisia. Virheitä tutkimuksessa voi ilmetä esimerkiksi, jos tutkija kysyy vääriä kysymyksiä tai näkee suhteita tai periaatteita virheellisesti. (Kananen 2008, 123; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Tutkimustuloksemme antoivat mielestämme päteviä vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Myös teoriataustamme tuki hyvin analyysissä esiin nostamiamme tuloksia. Aiempien tutkimusten tulokset olivat samansuuntaisia. Saadut tulokset ovat toki tutkijan subjektiivista analyysia, mutta jo se, että olemme pyrkineet kytkemään havaintommekin teorian yhteyteen, ehkäisee mielestämme tulosten sattumanvaraisuutta. Lisäksi kahdesta tutkijasta oli hyötyä varsinkin analyysivaiheessa, sillä olimme yksimielisiä aineistosta nostamistamme tuloksista. Tämä tukee sitä, etteivät tulokset ole vain yhden ihmisen tulkinnan varassa, vaan kaksi tutkijaa on ollut samaa mieltä tehdyistä tulkinnoista.

Mielestämme ryhmähaastattelu tutkimusmenetelmänä soveltui hyvin tutkimaamme aiheeseen. Kun tutkimuksen päähuomion kohteena on heimokulttuuri ja sen ilmeneminen opinnoissa, oli mielekästä

toteuttaa ryhmähaastattelu, jolloin heimokulttuurin piirteitä voi tulla näkyviin haastattelutilanteessakin eri tavoin kuin yksilöhaastattelussa. Lisäksi usean ihmisen haastattelu yhtä aikaa varmistaa sen, etteivät esitetyt mielipiteet ja käsitykset ole vain yhden ihmisen kokemuksiin perustuvia. Opiskelijoiden tutkiminen oli mielekästä, sillä tutkimme opiskelijoiden akateemista heimokulttuuria ja nimenomaan vielä opintoihin liittyen. Teemoittelu oli mielekäs menetelmä tämän aiheen käsittelyyn. Muodostimme teemat teoriataustaa kerätessämme ja siihen pohjaten ja haastattelun jälkeen vielä hioimme teemoja osuvammiksi, ja jatkoimme tästä analyysiä keräämällä haastatteluaineistosta ne kohdat, jotka kunkin teeman alle soveltuivat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

8 TUTKIMUSTULOKSET

Kaikkein keskeisin tutkimustuloksemme oli se, että havaitsimme Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsevan akateemista heimokulttuuria. Haastattelussa ilmitulleita yhteisiä ajattelu- ja toimintamalleja voi parhaiten ymmärtää juuri mieltämällä ne osaksi heimokulttuuria ja mahdollisesti myös sen tuottamiksi. Pyrimmekin haastatteluaineistosta selvittämään, mitkä seikat tukevat ja todistamaan heimokulttuurin olemassaoloa ja miten se ilmenee suhteessa opintoihin. Erittelimme aineiston käsittelyn kolmen luvun alle: Opiskelu ja työelämä, teoria ja käytäntö sekä heimokulttuuri. Pyrimme kaikissa pitämään heimokulttuurin näkökulman läsnä, mutta viimeisessä luvussa kokosimme havaintomme selkeämmin yhteen.

8.1 Opiskelu ja työelämä

Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta luokanopettajan työstä myös pakollisten opintoihin kuuluvien harjoitteluiden ulkopuolella. Miesten ryhmässä pisin yhtenäinen työkokemus oli vuoden mittainen luokanopettajansijaisuus ja muut sijaisuudet olivat lyhyempiä pätkiä ja vaihtelivat pituudeltaan parista kuukaudesta muutamaa päivää. Jokaisella oli kuitenkin sijaispäivä vähintään kuukauden verran. Naisten ryhmässä oli enemmän vaihtelevuutta. Pisin yhtenäinen sijaisuus oli kolme kuukautta ja muuten vaihtelua esiintyi runsaasti. Eräällä haastateltavista oli vain muutamia sijaisuspäiviä, kun taas eräällä löytyi kokemusta sijaisuuksista jo ennen opintoja. Arviot työkokemuksesta olivat haastateltavien omia, joten tarkkaa työkokemuksen määrää emme tiedä.

Ottaen huomioon tämän variaation työkokemuksen määrässä, oli kiintoisaa havaita, että työelämän ja opintojen vastaavuudesta esitetyt mielipiteet olivat silti melko samankaltaisia riippumatta työkokemuksen määrästä. Koulutusta kritisoitiin runsaasti siitä, ettei se vastaa työelämän vaatimuksia. Haastateltavat kokivat luokanopettajakoulutuksen hyvin vahvasti nimenomaan tähän kyseiseen ammattiin valmistavana ja heillä vaikutti olevan selkeät käsitykset siitä, mitä ominaisuuksia luokanopettajan työ vaatii. Vaikka haastateltavien työkokemuksen määrä vaihteli suurestikin, olivat heidän käsityksensä silti huomattavan yhtenäisiä. Tämä saikin meidät pohtimaan, perustuuko tämän tyyppinen puhe kokemukseen, vai onko kyse heimokulttuuriin kuuluvasta puhetavasta. Tämä voisi selittää käsitysten yhtenäisyyttä työkokemuksen määrästä riippumatta. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsee

usein vahva yhtenäisyys ominaisuuksista, joita opettajalla tulisi olla. Opettajaksi opiskelevien keskuudessa nämä yhteiset käsitykset opettajan hyveistä ja paheista ja ammattitaidosta voivat olla osa heimokulttuuria ja niiden avulla pidetään yllä heimon sisäistä yhtenäisyyttä. (Heikkinen 1999, 51–52; Räihä 2010, 207–211; Räihä 2001, 30; Väisänen & Silkelä 2000, 32.) Haastateltavat kaipasivat koulutukseen enemmän työelämävastaavuutta ja realistisuutta. Samoja toiveita oli noussut esiin myös Aholan ja Olinin (2000, 138) tutkimuksessa: yliopisto-opetusta ja koulumaailmaa haluttiin lähentää, jotta tuleva työympäristö olisi selkeämpi jo opintojen aikana.

”--Et jos jollain lapsella esimerkiksi harjottelussa ois tosi suurta häiriökäyttäytymistä, niin siin on yleensä sitte niinku kolme aikuista yhtä kohden ja se taas ei oo ihan realistinen ku vertaa sitten mitä se on siel työelämässä--” (M1)

”Et voisko, voisko olla joku sellanen opettajan arki viis pistettä, semmonen kurssi” (N2)

”Mä muuttasin kanssa sitä mut siis lähinnä se mitä sanoin aikasemminki eli se et just arkitodellisuus sitä enemmän.” (M4)

”--tän nimi on luokanopettajakoulutus, ni kyl mun mielestä, se pitäs niinku jollain tavalla kuitenkin sitä enemmänkin sitä työelämää siellä mukana--” (M2)

Sukupuolten välisiä eroja esiintyi jonkin verran. Miesten ryhmässä kritisoitiin runsaasti sitä, ettei työelämään saa luotua kontakteja opintojen aikana. Tämä johtuu varmaan siitä, että työelämä oli heillä vielä paljon konkreettisemmin edessä ja työnhakuprosessi oli monella jo käynnissä.

”Ja ehkä just jotenkin pitäs olla enemmän sellasta asennetta että kannustetaan opiskelijoita luomaan jo tällöisiä kontakteja kouluihin opiskeluajan aikana” (M1)

”Nii että tarjottais nimenomaan mahdollisuus lisätä yhteistyötä yliopiston ja muiden koulujen välil” (M4)

Miesten ja naisten välinen ero näkyi myös siinä, minkälaista valmiutta koulutukselta kaivattiin työelämän kannalta. Miehet toivoivat koulutuksen tarjoavan heille keinoja kohdata siirtymä työelämään, kun taas naiset olisivat kaivanneet koulutukselta tietynlaista ”valmista opettajuutta”. Naisten puheesta ilmeni muutenkin suurempi huoli työelämään siirtymisestä.

”Mullaki itse asiassa tuli myös semmonen muotoilu mieleen että just en mä ehkä nääkään et tän koulutuksen tarkoitus olis pystyy valmistamaan meiat sillee et me

pystyttäis vaan sulahtaa siihen työelämään, vaan nimenomaan et tän koulutuksen tarkoitus on se et se pystyy tekee meistä valmiita että me kestetään se kolaus, mikä siinä välissä tulee, että me sopeudutaan siihen siirtymään.” (M3)

”Tuntuu että mä en oo niiku vielä valmis opettaja, et kuinka paljon mä nyt voin tässä alkaa sellaseks--” (N2)

”Et tavallaan koulutuksen tehtävä on luoda puskuri!” (M4)

Haastateltavat nostivat esiin myös tiettyjä taitoja tai osaamisen alueita, joissa koulutus oli heidän mielestään joko onnistunut tai epäonnistunut työelämän kannalta. Koulutuksen koettiin antavan hyvät valmiudet oppituntien suunnitteluun ja pitämiseen ja varsinaiseen opettamiseen, mutta kaikki opetuksen ulkopuolelle jäävä koettiin jätettävän liian vähäiselle huomiolle. Tällaisina asioina mainittiin muun muassa vuorovaikutustaidot, arviointi, vanhempien kohtaaminen, haastavien tilanteiden kohtaaminen, erityisoppilaat ja konfliktitilanteet. Pohdimme tässäkin, kuinka iso rooli heimokulttuurilla on opiskelijoiden näkemysten muokkaajana. Aiemmat koulu- ja oppimiskokemukset muokkaavat osaltaan käsityksiä hyvästä opettamisesta ja myös käsityksiä siitä, mitkä tiedot ja taidot ovat opettajalle välttämättömiä. Kaikki käsitykset eivät siis kumpuakaan opiskelijoiden varsinaisista kokemuksista, vaan ovat aiempien kokemusten ja heimokulttuurin luomia. Toisinaan opiskelijat myös muokkaavat kaiken uudenkin tiedon tukemaan heidän aiempia ja heimokulttuurin luomia käsityksiään. (Väisänen & Silkelä 2000, 28, 31.)

”Ja ylipäättään mun mielest toi oppituntien pitäminen mä koen et siihen on kyllä saanu niiku valmiudet” (N4)

”--et kyl niinku vuorovaikutustaitoja todella paljon siinä opettajan työssä just tarvii, ja sitte tota ehkä just sillee jos aattelee että mitä koulutus sitten ei oo tuonu ni ehkä justiinsa niinku sellasia haastavia tilanteita mitä luokassa tulee--” (M1)

”--semmoset tavallaan perustaidot et kuinka pidetään tuntia kuinka suunnitellaan, ne on varmaan tän koulutuksen avulla aika hyvin hallussa mut sit niitäki, just noi tommoset että kuinka vanhempien kanssa tullaan toimeen, kuinka puuttua kiusaamiseen, kuinka ehkä kohdata erilaisia kulttuureja, tai että jos ei vaikka oo yhteistä kieltä oppilaan vanhempien kanssa tai kaikkee tämmöstä, nii ne on niiku semmosia mitä, mihin varmasti törmää, muttei oo käyty” (N1)

”--semmosii aihealueita kans niinku vanhempien kohtaaminen tai kodin ja koulun yhteistyö.Ei niinku, ei mitään tuu meiän koulutuksessa siihen” (M2)

Molemmat haastatteluryhmät kaipasivat lisää käytäntöä ja enemmän tukea opintoihin nimenomaan työelämän kannalta. Käsitykset opettajan tarvitsemista tiedoista ja taidoista olivat huomattavan yhteneviä haastateltavien sukupuolesta tai työkokemuksesta riippumatta. Mielenkiintoista oli mielestämme erityisesti se, että haastateltavat kokivat opintojen hyvin antavan valmiudet itse opetustyöhön ja tiedolliseen puoleen, mutta sosiaalinen puoli ja opetuksen ulkopuoliset toiminnot, kuten yhteistyö vanhempien kanssa, koettiin puutteellisesti käsitellyiksi. Osa tästä puuttuvasta osaamisesta koettiin sellaiseksi, ettei sitä luokanopettajakoulutuksessa kuulukaan käsitellä. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi tarvike-tilaukset, Wilman käyttö ja kaiken kaikkiaan koulujen ja kuntien omat käytännöt. Haastateltavat kokivat, että osa tiedoista sivuutetaan koulutuksessa ja ne jäävät vain termien tasolle. Haastateltavat olisivat ennen kaikkea kaivanneet mahdollisuuksia ja tilaisuuksia keskustella huolenaiheistaan ja saada neuvoja esimerkiksi kokeneilta opettajilta. Nyt tämän koettiin jäävän vain harjoitteluopettajasta riippuvaiseksi.

”--se niinku vaihtelee yksilöllisesti aika paljon se että vaikka mimmosen ohjaajan saat harjoittelussa” (M3)

”mun mielestä niistä just ehkä pitäis järjestää jotain semmosia tilanteita missä me voitais keskustella niistä, koska en määkään usko et arviointiin on mitää sellasta niiku, no on tietysti joitain ohjenuoria kai opsissaki löytyy niitä hyvän osaamisen kriteereitä mut siis semmonen että päästäs keskustelemaan et miten tässä nyt kannattas niinku menetellä et mun mielestä ne vois niiku nostaa esiin, mutta eihän niihin varmaan mitään sellasta vedenpitävää selostusta oo että miten toimitaan” (N4)

Opettajankoulutus on akatemisoitunut viime vuosikymmenten aikana ja viime vuosina on opettajakuvaa alettu kehittää yhä enemmän tutkivan opettajuuden suuntaan. Opettajankoulutus on kamppaillut oman tieteellisyytensä osoittamisen kanssa vielä tälläkin vuosituhannella ja tämän vuoksi tieteellisyyttä ja tutkimusta on painotettu opinnoissa. Opettajankouluttajienkin työ on muuttunut yhä enemmän tutkijapainotteiseksi. Luokanopettajakoulutuksen tehtävä ei ole helppo: sen pitäisi tuottaa opettajia nykykoulun tarpeisiin ja toisaalta pysyä mukana tiedeyhteisössä ja osoittaa tieteellinen kelpoisuutensa. Tämä kehitys on mielestämme osatekijä siihen, että opiskelijat kokevat opintojen ja työelämän olevan kaukana toisistaan. Haastateltavat kokivat, että työelämän vaatimukset ja yliopiston tavoitteet eivät kohtaa. Osa tästä näkemyksestä on myös mielestämme

seurausta heimokulttuurissa vahvasti elävästä käsityksestä opettajan työn käytännönläheisyydestä. Heimokulttuuri ei ole vielä omaksunut tutkivan opettajuuden ja teoreettisuuden käsitteitä ja ajatuksia omiin normeihinsa ja arvoihinsa, vaan arvostuksen kohteena on vielä enemmän käytännönläheinen opettajakuva. (Rantala, Salminen, Sääntti, Kemppinen, Nikkola, Rautiainen ja Virta 2013, 61–66; Valtonen & Rautiainen 2013, 17)

8.2 Teoria ja käytäntö

Teorian ja käytännön välinen kuilu oli yksi eniten keskustelussa esillä olleista teemoista ja tämä on myös aiemmissa tutkimuksissa ollut keskeinen luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurin piirre (Ahola & Olin 2000). Tämän teeman kohdalla myös miesten ja naisten väliset erot olivat merkityksellisiä. Molemmissa ryhmissä koettiin suurta tarvetta käytännönläheisyyden lisäämiselle opinnoissa. Tämä konkretisoitui hyvin esimerkiksi siinä, että harjoittelut koettiin opintojen parhaisiin puoliin kuuluviksi ja niiden määrä nähtiin aivan liian vähäisenä.

”--ehottomasti just niitä mun mielestä harjotteluita enemmän tai pidempiaikasia, että siihen sais just sitä tavallaan käytäntöä pikkasen enemmän--” (M2)

”Mut niin et harjottelu on niiku varmaan se mikä niiku on ehottomasti niiku tän koulutuksen vahvuuksia--” (N4)

Miesten ja naisten näkemysten välinen konkreettisin ero oli suhtautumisessa teoriaan: Miehet näkivät teorialla hyötyjä opettajuuden kehittymisen ja syvemmän ymmärryksen kannalta. Naiset puolestaan kokivat teorian lähinnä seuraukseksi siitä, että luokanopettajakoulutus on yliopistotason tutkinto. Naisten puheesta ilmeni myös, että heidän mielestään teoriapainotteisuutta ja tutkimusta ei yleisestikään arvosteta luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Tutkimusta ja teoriaa ei oman koulutuksen kannalta nähty juurikaan merkityksellisenä.

”--luokanopettajallaki on aika paljon muitakin tehtäviä ja semmosta missä vaaditaan sit sellasta syvempääkin ymmärrystä asioista.--” (M2)

”--kyl sitte taas toisaalta sitä teoriaa myöskin tarvitaan käytännön tueks --” (M1)

”Mut et, et sitten toisaalta halutaan että kun on niin ollaan kuitenkin yliopisto ja meistä tulee maistereita nii halutaan et ollaan tieteellisiä, mä ymmärrän senki -- Palveleeks se taas sitten tätä koulutusta?” (N1)

”Ja on oikeesti tullu, vaikkei tässä meidän koulutuksessa nii arvosteta tai tykätä, mut kyl semmonen niiku ylipäättään kasvatustieteellinen tutkimus ja se siis se että miten tehään tutkimusta” (N2)

Molemmissa ryhmissä tiedostettiin, että teorian ja käytännön tulisi palvella toisiaan, mutta tätä suhdetta ei sen tarkemmin lähdetty määrittelemään. Teoria ja käytäntö näyttäytyivät haastateltavien puheessa todella vastakkaisina, ja esimerkkejä teorian ja käytännön toisiaan rakentavista luonteista ei osattu tuoda esille. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että teorian ja käytännön välinen kuilu on ikuisuusongelma opettajankoulutuksessa. Teoreettisen tiedon merkitys kyseenalaistetaan usein sitä enemmän, mitä pidemmälle opinnoissa edetään. Luokanopettajaopiskelijat eivät edes kaipaa teoriaa ja tieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä. Opettajaopiskelijat luottavat monesti enemmän niin sanottuun ”mututietoon”, kuin koulutuksen jakamaan tieteelliseen tietoon. Tämä mututietoon luottaminen näkyi myös tutkielmassamme erityisesti naisten ryhmän kohdalla. Haastateltavat käyttivät termiä ”maalaisjärki”, mutta se sisälsi kuitenkin oletuksen, että ”maalaisjärki” olisi jotain, joka on vain luokanopettajien ominaisuus ja jonka avulla selvittää sekä kasvatuksellisista että opetuksellisista tilanteista. Haastateltavat tuntuivat oletavan, että luokanopettajien maalaisjärki olisi jollain tavalla jaettua tietämystä. Mielestämme tämä kuvaa hyvin heimokulttuuria, jossa oletetaan, että kaikki noudattavat samoja normeja ja moraalijärjestystä heimon yhtenäisyyden säilyttämiseksi. Käsitys yhteisestä ”maalaisjärjestä” onkin hyvä todiste heimokulttuurista ja sen yhteisistä uskomuksista. Tämä maalaisjärki nousi esille myös Aholan ja Olinin tutkimuksessa, jossa maalaisjärki nähtiin juuri jonakin ominaisuutena, jonka avulla opettajan ammatissa pärjätään. Tämä tukee omiakin päätelmiämme. (Ahola & Olin 2000, 158; Heikkinen 1999, 50–51; Väisänen 2004, 34–35.)

”--et sillen sen pitää tulla jo jostain niiku selkärangasta, välillä ihan maalaisjärjellä ja tavallaan sellasella että et nyt jo jonkinnäkönen semmonen oikeudentunto varmaan jokasella tällä alalla opiskelevalla--” (N2)

”Vanhempien kaa menee must aika silleen mutu-tuntumalla tai niiku silleen maalaisjärjellä.” (N3)

”Kyllä mäkin sanosin et aika mutu-tuntumalla menee” (N4)

Teoria ja käytäntö tulisikin sitouttaa toisiinsa selkeästi jo opettajankoulutuksessa, jolloin opiskelijoilla olisi mahdollisuus omaksua teoreettisia aineksia ja soveltaa niitä myös käytäntöön ja niiden välinen yhteys näyttäytyisi opiskelijoille selkeämmin ja opiskelijoiden mututietoon luottaminen vähenisi. Haastateltavien vastausten perusteella päättelisimme teorian ja käytännön olevan tällä hetkellä hyvin abstrakteja ja toisistaan irrallisia käsitteitä opiskelijoille. (Väisänen 2004, 34–35.) Miehet pyrkivät naisia selkeämmin näkemään yhteyden teorian ja käytännön välillä, mutta hekään eivät kyenneet konkretisoimaan tätä yhteyttä. Molempien ryhmien vastauksissa näkyi kuitenkin selkeä kaipuu käytännön pariin ja käytäntö nähtiin teoriaa olennaisempänä luokanopettajan tutkinnon ja varsinkin työelämän kannalta.

”--kaikki asiat on paperille ja teoriassa asia on näin mut sitte niinku tavallaan se just käytännön puoli, ni se jää edelleen niinku, tavallaan vähän vaillinaiseks--” (M4)

”jos niit [teorioita] ei kytetä siihen niinku käytännön yhteyteen ni se jää ehkä vähän turhaks tavallaan semmonen” (M3)

”se että mitä yliopistol tapahtuu ni se on jotenki niin kaukana siitä todellisuudesta mitä se on sitte kouluissa” (M4)

”--välillä tuntuu että käytäntö on aika kaukana.--”(N3)

Teorian ja käytännön vastakkainasettelu on keinotekoisista. Vaikka haastateltavat pyrkivät näkemään yhteyden teorian ja käytännön välillä, olivat ne heille kuitenkin kaksi täysin eri asiaa. Todellisuudessaan teorialla ja käytännöllä kuvataan saman ilmiön eri puolia, jotka kumpikin ovat tarpeen opettajan työssä. Onkin mielenkiintoista miksi teorian ja käytännön yhteys näyttäytyy niin heikkona opiskelijoille. Mistä tällainen kahtiajako syntyy? Onko kyse siitä, että tätä yhteyttä ei opinnoissa kylliksi tuoda esille, vai onko kyse kenties luokanopettajien heimokulttuurille tyypillisestä puhetavasta? Teoria on kuitenkin aina mukana kaikessa opetus- ja kasvatustoiminnassa muun muassa kasvatuksen tavoitteissa ja päämäärissä, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmassa sekä opetusmenetelmissä. (Lapinoja 2009, 66; Perttula 1999, 20–22.)

8.3 Heimokulttuuri

Haastateltavien puheesta oli koko ajan havaittavissa yhtenäisiä näkemyksiä, arvoja ja käsityksiä luokanopettajakoulutukseen liittyen. Erityisesti työelämän ja koulutuksen vastaavuuteen sekä teorian ja käytännön eroavaisuuteen liittyvät näkemykset olivat selkeästi kollektiivisesti jaettuja ja

tämä vakuutti meidät siitä, että jonkinlaista heimokulttuuria Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsee. Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden muodostama akateeminen heimo on erikoisala kasvatustieteen tieteenalan sisällä. Tutkielmamme haastateltavat olivat lisäksi kaikki Hämeenlinnassa aloittaneita, joten uskomme tämän vaikuttavan myös siihen, millaisen heimokulttuurin osana he ovat. Luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurit ovat aiempien tutkimusten perusteella useimmiten hyvin tiiviitä ja homogeenisiä. Myös oma tutkielmamme tukee tätä tulosta. Eräs seikka, joka tuki tätä havaintoa hyvin selkeästi oli se, että haastatteluissa haastateltavat pyrkivät koko ajan säilyttämään yhteisymmärryksen ja eivät tuoneet ilmi eriäviä mielipiteitä, vaan tukivat toistensa kommentteja. Tämä voidaan nähdä yhtenä vahvistaa heimon yhtenäisyyttä. Erittäin hyvä esimerkki tämän tyyppisestä toiminnasta löytyi miesten haastattelusta, jossa eräs haastateltava esittää mielipiteen, mutta muut ovatkin eri mieltä ja välittömästi tämän jälkeen ensimmäinen haastateltava lieventääkin mielipidettään. (Ahola & Olin 2000, 155–157.)

”Joo ehkä se on sitte ku on, vaikka nyt äsken vähän sillee noista kasvatustieteellisistä teorioista vähän ehkä sillee negatiiviseen sävyyn puhuin, mutta kyl se sitte taas toisaalta iha semmonen hyvä työkalu on millä pystyy perusteleen kans sitä omaa toimintaansa sitte. Ja sitte sitä kautta voi aina mieltii et miks toimii tietyllä tavalla, et kyl sitte taas toisaalta sitä teoriaa myöskin tarvitaan käytännön tueks että...” (M1)

Samanlainen toiminta toistui molemmissa haastatteluissa eri muodoissa, kaiken kaikkiaan haastateltavat vaikuttivat pyrkivän siihen, että kaikki ovat samaa mieltä ja vastakkaisia mielipiteitä ei esitetä. Tiivis heimokulttuurin sisäinen yhtenäisyys voi tehdä eriävien mielipiteiden esittämisenkin haastavaksi. Eriävä mielipide voi horjuttaa heimokulttuurin yhtenäisyyttä ja se voidaan tulkita jopa epälojaaliudeksi omaa heimoa kohtaan. Akateemisia heimoja on toisinaan rinnastettu jopa etnografisiin heimoihin. Eroja mielipiteissä esiintyi kuitenkin sukupuolten välillä useaankin otteeseen. Tämä onkin mielenkiintoista, sillä onko tällöin kyse vain sukupuolten välisistä mielipide-eroista, vai onko kyse siitä, että sukupuolten välillä vallitsee erilainen heimokulttuuri. Itse koemme, että erot mielipiteiden välillä eivät olleet kovin jyrkkiä, vaan pikemminkin erilaisia näkökulmia asiaan. Mielestämme ei voidakaan siis puhua eri heimokulttuureista, sillä sama perusajatukset vallitsivat kuitenkin sukupuolesta riippumatta: esimerkiksi miehet pyrkivät naisia enemmän näkemään yhteyden teorian ja käytännön välillä, mutta molemmat sukupuolet kokivat, että tällä hetkellä ne ovat koulutuksessa vielä liian kaukana toisistaan. (Bercher 1989, 24; Heikkinen 1999, 51.)

8.2.1 ”Paha yliopisto, hyvä harjoittelu”

Eräs heimokulttuuria ilmentävä piirre oli mielestämme se, miten yhtenäisesti haastateltavamme korostivat harjoittelujen tärkeyttä ja harjoitteluohjaajien merkitystä. Harjoittelun koettiin antavan realistisempi kuva siitä, mitä työelämässä on odotettavissa, verrattuna muihin opintojen osaluokkiin. Samankaltaisiin tuloksiin olivat päätyneet myös Ahola ja Olin (2000, 81–82) tutkimuksessaan: luokanopettajaopiskelijoiden heimossa painotettiin harjoittelua tulevan ammatin kannalta tärkeimpänä tiedonlähteenä. Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat olisivat lisänneet harjoittelujen määrää luokanopettajakoulutuksessa. Haastateltavat kokivat, että harjoittelut tarjosivat parhaat mahdollisuudet opettajan työssä tarvittavien sosiaalisten ominaisuuksien kehittämiseksi. Mielenkiintoista oli kuitenkin että harjoittelun hyöty nähtiin suoraan riippuvaisena harjoittelun ohjaajasta. ”Hyvän” ja ”huonon” ohjaajan merkitys harjoittelun onnistumisen kannalta nähtiin suurena. Hyvä ohjaaja takasi sen, että opiskelija sai mahdollisimman paljon irti harjoittelusta, myös kaikkea harjoittelun ulkopuolista, kuten mahdollisuuden pitää yhteyttä vanhempiin tai mahdollisuuden arvioida. Hyvän ohjaajan nähtiin tuovan jotain ylimääräistä harjoitteluun, kun taas ”huonoon” ohjaajaan viitattiin lähinnä epäsuorasti. Huonoksi ohjaajaksi määriteltiin lähinnä sellainen, joka ei tuonut mitään lisää harjoitteluun esimerkiksi oppituntien pitämisen lisäksi.

”Mut sit taas toisilla sitä niinku harjoitteluohjaajat saattaa panostaa siihen kehittämiseen vaikka kuinka hyvin, mut toisilla sit taas ei yhtään--” (M3)

”Itellä kyllä yhdessä harjoittelussa, tuli myös arviointia, mut se johtu siitä et se meidän ohjaaja halus niin, että kaikilla se tilanne ei ollu sellanen--” (M2)

”--mun mielest harjoittelussa on oikeesti ollu meillä, varsinki se eka harjoittelu oli tosi hyvä. Siis sillee että voi varmaan osalla riippua niiku kuka on se ohjaava opettaja mutta mun mielest sai tosi paljon irti siitä ihan perusharjoittelusta -- mulla ehkä jälkimmäisessä harjoittelussa ei nyt ehkä nii paljon ollu semmosia avuja mut ehkä siinä pääsi niiku konkreettisesti kiinni siihen niitten oppituntien pitämiseen” (N4)

Ylipäätään haastateltavat kokivat, että harjoitteluohjaajien vastuulla olivat ennen kaikkea ne opettajan työssä tarvittavat ominaisuudet, joita koulutuksessa heidän mielestään ei muuten käsitelty riittävästi. Mielestämme on mielenkiintoista, että haastateltavat kokivat nimenomaan opettajan työlle tärkeiden ominaisuuksien saavan huomiota ainoastaan harjoittelussa, joiden määrää on jatkuvasti luokanopettajakoulutuksessa vähennetty. Pakolliset harjoittelut on typistetty nykyisin 20

opintopisteeseen kandidaatintutkinnon aikana. Maisterivaiheessa pakollisia harjoitteluita ei ole lainkaan. Tämä maisterivaiheen harjoitteluiden puuttuminen ja esimerkiksi entisen päättöharjoittelun muuttuminen nykyiseksi kasvatusyhteisöjen kehittämiskokonaisuudeksi, voi osaltaan lisätä opiskelijoiden huolta työelämään siirtymisestä. (UTA Opinto-opas 2015–2016.) Haastateltavatkin kokivat, että koulutuksen ja työelämän välinen yhteys muuttuu yhä tärkeämmäksi maisterivaiheessa, ja tällöin kaivattaisiin erityisesti harjoitteluita ja muuta kosketuspintaa tulevaan työelämään. Haastateltavat kokivat, että tällä hetkellä harjoittelujen ja muiden työelämän kannalta olennaisten asiasisältöjen hyöty jää pieneksi, sillä ne ovat sijoittuneet opintojen ensimmäiselle kolmelle vuodelle, jolloin hyötyä työelämän kannalta ei osata vielä hahmottaa samoin kuin maisterivaiheessa.

”Nyt pystyy ajattelee vähän kriittisemmin ja tavallaa tietomäärä on vähän kasvanu siitä, että mitä kenties täällä pitäisi oppia ja mitä just ei välttämättä vielä osaa et tavallaan ehkä sillon ei osannu ajatella sitä hyötynäkökulmaa työelämän kannalta et nyt on ehkä tullu enemmän just sellanen kriittisyys että et haluaa vaan niiku tälleen opintojen loppuvaiheessa ottaa kaiken hyödyn irti sen työn kannalta mitä ei ehkä ajatellu sillon ekana vuonna tai tokanakaan.” (N2)

Sukupuolten välillä eroavaisuuksia esiintyi lähinnä siinä, että miehet kritisoivat harjoitteluja siitä, että ne sijoittuivat pääasiassa normaalikoululle. He kokivat, että vaikka olisikin ollut mahdollisuus suorittaa jokin harjoittelu muualla, tuettiin normaalikoululla suoritettavaa harjoittelua selkeästi enemmän. Miesten normaalikoulua kohtaan esittämä kritiikki saattaa mielestämme olla seurausta siitä, että heillä työelämä oli konkreettisesti lähellä ja työnhaussa kontaktit muuallekin kuin normaalikoululle olisivat olleet varmasti hyödyksi.

”Ja niinku just tavallaan ei ois pelkästään Norssia et ois oikeesti kenttäkouluja ja lähettäis niinku kauemmas” (M4)

”--meilläki just harjottelussa on se mahollisuus et sä haet sen luvan, et teet sen jossain muualla mut nyt kuitenkin ihan selvästi tavallaan se kokonaisuutena ne kaikki luennot mitä siit pidetään, ni ne on ihan selkeesti suunnattu sinne Norssille, siel ne kaikki valmiit teemat mitä sielt tulee ja tällee” (M3)

”harjoittelussaki lapset on tavallaa niin tottuneita harjottelijoihin ja jotenki se ei oo ehkä se ihan kaikista realistisin oppimisympäristö kuitenkin joku harjotteluluokka” (M1)

Luokanopettajien akateeminen heimokulttuuri näkyi myös siinä, miten haastateltavat kokivat, että yliopiston didaktikot ja professorit eivät kykene tarjoamaan heille kaikkia opettajan työn kannalta tärkeitä taitoja ja tietoja. Pohdimme, että tämä johtuu todennäköisesti heimokulttuurissa vahvasti läsnä olevasta käsityksestä siitä, että opettajankouluttajillakin tulisi olla runsaasti kokemusta opettajan työstä ja käsitys siitä, millaista nykyhetken koulumaailmassa on. Haastateltavamme kokivat, että monilla didaktikoilla ei ole ajankohtaista käsitystä opettajantyöstä. Tietyllä tavalla koko yliopisto miellettiin koulumaailmasta jäljessä olevaksi. Tämä ajattelu voi olla seurausta siitä, että tutkimus kuuluu olennaisena osana yliopistoon, mutta opetus nähdään toisinaan vain velvollisuutena ja pakkona. Tätä havaintoa tukevat muun muassa Ylijoen (1998, 41–46) ja Aholan ja Olinin tutkimukset (2000, 135–136). Toisinaan pedagogiset taidot ja tieteellinen asiantuntemus nähdään jopa toistensa vastakohtina. Tutkimuksen ja opetuksen yhdistäminen vaikuttaisi olevan yliopiston ikuisuusongelma ja se voi jopa olla esteenä yliopisto-opetuksen kehittämislle. Kuten haastateltavamme, mieltävät Aholan ja Olinin sekä Ylijoen tutkittavat herkästi tutkimuksen pakollisena osana yliopistoon kuulumista, kun taas yliopiston didaktikoille ja muulle henkilökunnalle kuuluminen osaksi tiedejärjestelmää saatetaan nähdä monesti korkeampana arvona kuin varsinainen opetus. Tämä on mielestämme myös yksi keino pitää kiinni heimokulttuurin rajoista: luokanopettajille opetuksen tuleekin olla korkein arvo ja tuomalla tämän ilmi he vahvistavat omaa sisäistä yhtenäisyyttään. Pohdimmekin, että onko toisaalta ihme, jos haastateltavat kokivat yliopiston olevan kaukana koulumaailmasta ja opetuksen olevan toisinaan kehnoa, jos yliopistolle korkein arvo on kuitenkin tutkimus. Tämä asetelma on omiaan aiheuttamaan jännitteitä luokanopettajien heimon ja muun yliopiston välille. (Ahola ja Olin 2000, 135–136; Ylijoki 1998, 41–51.)

”Toiki on ehkä niiden harkkaohjaajien vastuulla aika paljon.-- Koska sitä ei yliopisto muuten ehkä oo tukenu, et se on tavallaan tullut sattuman kauppana. Jos on käynny tuuri.” (M3)

”Mun mielestä se on aika paradoksaalista et just joillain kursseilla on ollu joku korkeen tason didaktikko jolla pitäis olla semmosta tietoa että miten opettaa jotain ryhmää, mut sit se ite opettaa justinsa tämmöstä et tyyliin on valmis powerpointti ja siitä lukee monotonisella äänellä. ” (M1)

”Se on jotenki tosi hassu ajatella et meistä kuitenkin tulee opettajia, nii sit meillä jo opettajakoulutuksessa näkee niistä didaktikoista et nekään ei halua uudistaa sitä omaa toimintaansa nii se ehkä jotenki piilo-ohjaa siihen että no okei meillekin on ihan

ok et me vedetään samalla tuntisuunnitelmalla kymmenen vuotta. Et se on musta ehkä vähän kurja ettei tavallaan oteta semmosia uusia tuulia siihen--” (N1)

”Tai tavallaan et älkää tehkö niiku mää teen vaan tehkää niiku mää sanon.” (N2)

Haastateltavien puheiden perusteella voimme päätellä, että harjoittelut koetaan yhdeksi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen parhaista puolista. Tosin on huomionarvoista, että harjoittelujen hyöty liitettiin vahvasti harjoitteluohjaajiin. Tästä voi päätellä, että haastateltavat kokivat, että parhaiten luokanopettajan työtä voi opetella itsekin opettajan työtä tekeviltä. Tämä ei kuitenkaan yksin riittänyt, vaan parhaat tulokset omalle oppimiselle saavutettiin, jos kyseinen ohjaaja on vielä ”hyvä opettaja”. Käsitlemme hyvän opettajuuden olemusta lisää seuraavassa luvussa. Harjoittelujen korostuminen oli nähtävissä luokanopettajaopiskelijoiden heimossa myös Aholan ja Olinin (2000, 81–82) tutkimuksessa: luokanopettajaopiskelijat kokivat harjoittelujen olevan tärkein tietolähde tulevan ammatin kannalta ja samankaltaisia havaintoja teimme tässäkin tutkimuksessa haastateltavien puheen perusteella.

Yliopistoa ja luokanopettajakoulutusta kritisoitiin lisäksi myös sivuaineista, niistä saatavasta huonosta informaatiosta ja niiden järjestämisestä, sekä tutkinto-ohjelmien muutoksista. Näiden asioiden esiin tuominen haastateltavien toimesta oli mielenkiintoista erityisesti sen vuoksi, että Aholan ja Olinin tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat olivat kritisoineet yliopistoa juuri samoista asioista. Aholan ja Olinin tutkimuksessa koettiin, että sivuaineista tai tutkinto-ohjelmien muutoksista ei ole saatavilla tietoa. Tämä kuvaakin mielestämme osuvasti luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurissa vallitsevaa kysymättömyyden käytäntöä: tietoa ei haeta itse, sitä ei kysytä yliopiston henkilökunnalta, vaan turvaudutaan epävirallisiin tiedonlähteisiin, kuten opiskelijatovereihin. Luokanopettajaopiskelijat kokevat, että yliopisto ei informoi heitä, mutta toisaalta he eivät myöskään itse aktiivisesti hae informaatiota. (Ahola & Olin 2000, 66, 115–117.)

”Mä olin just sanomassa että et jos pitäis joku semmonen suurin negatiivinen asia nii se ois just noi sivuaineet, et mä en oo ainakaan ollu tyytyväinen omiin sivuaineisiin ja niihin sisältöihin mitä siellä on ja toimintatapoihin miten ne on vedetty, että niitä pitäis kehittää.” (N2)

”-- sellaseen myös keskittyisin ja ehkä myöski se että, no, se voi olla informaation puutetta mut se että, et toivoisin että annettas niiku vinkkejä et miten sen niiku voi käydä pitkänä sen sivuaineen--” (N4)

”Ja ehkä sitten Tampereella usein musta tuntuu että vekslataan ihan liikaa näitä opetusohjelmia, et nyt taas vaihtuu. Meil on neljäs vuosi ja niiku tulee seuraavaks kolmas opetusohjelma. Mikä siinäki on että ei voida tehdä semmosia opetusohjelmia mitkä kestäis edes sen aikaa että se yks ihminen pääsee sieltä niiku, sen läpi. Sen läpi sen rumban. (N1)

”--no tekee mieli sanoo näinkin rumasti että onhan tää nyt sivuaineissa ollu nyt aika paskoja kursseja.” (M3)

Kyvyttömyys tai haluttomuus hakea tietoa voi viestiä myös siitä, minkälaisia help seeking-prosesseja heimokulttuuri tukee ja millaiseksi opiskelu ja oppiminen ylipäättään mielletään. On mielestämme kiintoisaa, että tulevat opettajat, joiden tulisi luoda kulttuuri, jossa heiltä on helppo kysyä ja pyytää apua, eivät itse osaa hakeutua avun ääreen omissa opinnoissaan. Pohdimmekin, heijastuuko tämä jotenkin siihen, millaisen ympäristön avun pyytämiselle he luovat itse tulevassa ammatissaan. Käsitlemme help seeking-prosessia heimokulttuurin näkökulmasta lisää luvussa 8.3.3.

8.3.2 Opettajuus

Heimokulttuurin yhtenäisyys näkyi myös haastateltavien opettajuuteen liittyvissä käsityksissä. Haastateltavat puhuivat opettajuudesta erityisesti liittyen työelämään ja opettajuuden hyvinä ominaisuuksina nostettiin esille etenkin sellaisia taitoja ja ominaisuuksia, joita ei kuitenkaan haastateltavien mielestä luokanopettajakoulutuksessa käsitellä riittävästi. Mielestämme oli mielenkiintoista, että hyvän opettajan ominaisuuksina painotettiin nimenomaan sosiaalisia taitoja ja koettiin, että nämä jätetään huomiotta luokanopettajakoulutuksessa. Ryhmänhallintataitojen, yhteistyötaitojen ja vuorovaikutustaitojen lisäksi haastateltavat mainitsivat esimerkiksi itsearvioinnin ja reflektion sekä oman identiteetin kehittämisen taidot. Yksikään haastateltavista ei kuitenkaan nostanut esimerkiksi opettajan hyvää aineenhallintaa tai oppituntien suunnittelun ja toteutuksen hallitsemista esiin opettajalle hyvinä ominaisuuksina, vaikka näitä taitoja koulutuksen koettiinkin hyvin tarjoavan. On mielenkiintoista, että opettajan työn varsinainen puoli, tuntien pitäminen ja itse opetus, sivuutetaan herkästi opettajuutta pohdittaessa. Opettajan työn kannalta opiskelijat vaikuttaisivatkin pitävät sosiaalisia taitoja paljon opetustaitoja keskeisempinä. Hyvää opettajuutta ei määritelläkään sen perusteella kuka on hyvä opettamaan, vaan kuka on oikeanlainen persoona opettamaan. Pohdimme, koetaanko tiedollinen puoli niin itsestään selväksi hyvän

opettajuuden kannalta, ettei sitä tarvitse edes mainita. Sen sijaan taidot ja ominaisuudet, joita mainittiin, ovat varmasti enemmän epävarmuutta aiheuttavia ja vaikeammin määriteltäviä. Opiskelija ei välttämättä osaa itsekään määritellä, onko hänellä hyvät ryhmänhallintataidot, kun sen sijaan hän osaa todennäköisesti konkreettisesti tehdä tuntisuunnitelman. Haastateltavien mainitsemista hyvän opettajan ominaisuuksista monet ovatkin melko abstrakteja.

”Sit ehkä tällanen oman identiteettityön tekeminen. Et pystyskö sitä niinku opettaa ajan myötä lisää, koska ethän sä pysty tavallaan kasvattamaan lapsia omaksi itsekseen, jos sä et itekään oikeen tiedä kuka sä oot ja missä menee tavallaan ne asiat mitkä sä koet tavallaan tärkeiks.” (M4)

Mielenkiintoista onkin, muodostuuko kuva hyvästä opettajuudesta luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurin tuloksena. Opettajan persoonan ja sosiaalisten ominaisuuksien korostaminen lisää heimon keskinäistä yhtenäisyyttä, sillä kuka vain ei voi tulla heimon jäseneksi ilman oikeanlaisia, opettajalle sopivia ominaisuuksia tai ainakaan muokkaamalla ominaisuuksiaan opettajalle soveltuviksi. Jos opettajuus olisi vain tiedolliseen osaamiseen perustuvaa, olisi se heti useampien saatavillakin. Muiden akateemisten heimojen lailla myös luokanopettajakoulutus jäsentää toimintaansa yhteisen moraalijärjestyksen avulla. Moraalijärjestys eli yhteiset normit ja säännöt ilmenevät yhteisön käytännöissä, eikä niitä erikseen tietoisesti opeteta. Moraalijärjestys voidaan tiivistää hyveisiin ja paheisiin, joiden valossa heimon jäsenet määrittävät itseään osaksi tieteenalaansa eli moraalijärjestys antaa myös mallin hyvästä opettajasta. Aiemmat tutkimukset luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurin hyvän opettajan piirteistä antavat samansuuntaisia tuloksia, kuin mitä oman tutkielmamme haastateltavat mainitsivat, esimerkiksi hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. (Heikkinen 1999, 50–51; Ylijoki 1998, 65–68, 72.)

”--mun mielest aika paljon semmosia niinku, mä en tiedä millä nimellä niitä vois kutsua, mut vähä niiku semmosia psykologisia taitoja tosi paljon että hallitsee sen niiku ryhmän kanssa toimimisen ja osaa tavallaan, tai nää on vähä taas semmosia mitkä ei tavallaan liity niiden tuntien pitämiseen vaan sellasia niiku ryhmänhallintataitoja--” (N4)

Vaikka heimokulttuurissa ihannoidaan itseluottamusta, esillä olemisen halua, avoimuutta, ryhmäkeskeisyyttä ja muutenkin sosiaalisia taitoja, tuli naisten ryhmässä esille myös vastakkaisia näkemyksiä: ryhmätyöt nähtiin hankalina, vaikka niiden hyödyllisyyttä korostettiin. Mielestämme tämä toi hyvin esille heimokulttuurin vaikutuksen: ei voitu suoraan kritisoida

sosiaalisia työmuotoja, mutta tuotiin esille niiden hankaluus. Perusteina käytettiin esimerkiksi erilaisia tavoitteita kurssiarvosanoja kohtaan ja eriäviä aikatauluja. Mielenkiintoista oli myös se, että koettiin ettei koulutus ole tarjonnut keinoja ryhmässä toimimiseen. Vaikka ihanneopiskelijan tulisi heimokulttuurin arvostusten perusteella olla jatkuvasti sosiaalinen ja yhteistyökykyinen tulikin naisten ryhmässä ilmi se, että ryhmässä toimiminen ei ole helppoa eikä sitä aina edes hallita. (Heikkinen 1999, 51.)

”-- tää ei liity silleen oppisisältöihin mut työmuotoihin on kyl yks mitä haluaisin muuttaa nii oikeesti ryhmätöitä vähän vähemmälle koska oikeesti välillä tuntuu vaa että tääl on niit pikkasen liikaa. En tiä mist se johtuu et oon niin negatiivinen mut just eilen puhuttiin asiasta, että niitä ryhmätöitä pitäs jotenkin pohjustaa ja meitä pitäis opettaa meitä toimimaan ryhmässä ja silleen koska välillä noihin ryhmätöihin oikeesti palaa käämit ku niitä on joka ikisessä jutussa, pitää tehdä joku et, välillä vois tehdä yksin tai pareittain.” (N4)

”Ja ku ne ei toimi sillee varmaan must on tosi hieno ajatus et se toimii semmosena et rakennetaan tätä ajatusta tästä ryhmässä-Mutta se ei käytännössä mee niin.” (N1)

”Kaikilla ei kohtaa kiinnostukset niinku et osa halua tehdä kurssin mahdollisimman hyvin et tähtää niiku parhaaseen mahdolliseen arvosanaan, osa halua päästä siitä vaan läpi, osaa ei niiku kiinnosta, osaa ei saa ees tavotettua siitä ryhmästä, siis jos on tuntemattomien ryhmä esimerkiks. Et se on niiku tosi hankalaa.” (N2)

Heimokulttuurissa ilmenevät käsitykset hyvästä opettajuudesta voivat osaksi olla myös yhteisössä vallitsevia myyttejä. Monesti ennen opintoja kuva opettajan ammatista ja ammattitaidosta on osittain myyttinen ja pohdimmekin, että katoavatko nämä myyttiset käsitykset opintojen aikana vai muokkautuvatko ne ainoastaan erilaisiksi. Myyteille tyypillistä on, että niitä ei juurikaan kyseenalaisteta, koska tälle ei usein tule tarvetta. Luokanopettajakoulutuksessa tällaista keskustelua kuitenkin esiintyy, jonka avulla myyttisiäkin käsityksiä voidaan purkaa ja muokata, mutta toisaalta heimokulttuurin monet yhteiset arvot ja normit muistuttavat myyttejä kyseenalaistamatto-muudessaan. Pohdimmekin ovatko heimokulttuurinkaan kaikki normit ja arvot myyteistä vapaita, sillä niidenkään kyseenalaistaminen ei ole mahdollista, ilman että samalla kyseenalaistaa lojaaliutensa omalle heimolleen. Lisäksi haastateltaviemme puheista oli pääteltävissä, että hyvän opettajan ominaisuudet olivat melko yhtenäisiä, joten on vaikea sanoa, perustuvatko kaikkien mielipiteet kokemukseen siitä, millainen todella on hyvä opettaja, vai paljonko taustalla vaikuttavat heimokulttuurin yhteiset myytit. (Kemppinen 2006, 15–17; Krokfors 1998, 78.)

8.3.3 Help-seeking

Heimokulttuurin vaikutukset näkyivät myös siinä, miten haastateltavamme vastasivat toimivansa tilanteissa, joissa yliopisto ei ole antanut riittävästi tietoja tai taitoja, jostakin opettajan työn kannalta olennaisesta osa-alueesta. Kaikki haastateltavat olivat jo tuoneet esille runsaasti opettajalle tärkeitä tietoja ja taitoja, joita luokanopettajakoulutuksessa ei heidän mielestään käsitelty riittävästi, joten oletimme, että puutteellista tietämystä olisi pyritty täyttämään jo opintojen aikana ja mahdollisesti yliopistoa hyödyntäen. Oletuksemme oli, että apua tällaisissa tilanteissa olisi haettu nimenomaan opintojen aikana ja yliopistolta. Olikin mielenkiintoista, että molemmissa ryhmissä vastaukset olivatkin hieman odotustemme vastaisia. Haastateltavat olisivat hakeutuneet avun pariin pääasiassa vasta työelämässä ja tilanteissa, joissa puutteellinen tietämys olisi tullut siellä vastaan. Haastateltavat eivät siis pyrkineet ennakkoon hakemaan apua ja täydentämään osaamistaan. Haastateltavat kokivat, että työelämässä löytyisi parhaiten apua joko kokeneemilta työtovereilta tai, että he osaisivat jotenkin spontaanisti toimia ”mututietämyksen” avulla. Omiin käsityksiin ja mututietoon nojattiin muutenkin vahvasti, eivätkä haastateltavat edes olleet kovin valmiita omia käsityksiään muuttamaan. Tällaiseen mututietoon ja jaettuun tietoon luottaminen on tyypillistä heimokulttuurille, kun halutaan ylläpitää sen rajoja ja sisäistä yhtenäisyyttä.

”--Jos mä nyt menisin vaikka syksyllä töihin sitte johonki kouluun ni kävisin sen OPSin läpi, ne vaatimukset siitä ja sitte, kyl mä juttelisin rehtorin ja opettajien kanssa et mikä on se tavote, mikä sen koulun linja on. Ja toivottavasti siel nyt jätetään sitte liikkumavaraa myös mulle, missä mä voisin sitte omia kriteerejäni tavallaan soveltaa siihen kehykseen mihin mä sitte sopeudun Se olis tietenki nihkee tilanne jos olis sillee hirvee ristiriita näiden mun ennakko-oletusten kanssa, jä näiden mun näkemysten mitä mul on tästä aiheesta, jos ne ei kohtais yhtään ni sithän se ois vaikeeta. Kyl mä haluisin nähä sillee et mä ehkä yrittäisin muuttaa sitä koulua --” (M3)

”--sit saa niinku tukee niiltä muilta opettajilta siinä--” (M2)

”Mulla ainaki kysyisin muilta. Mulla ainaki on niiku semmonen luonnollinen vaisto kysyä sitten -- kyllä ainaki toivon että tulevissaki työyhteisöissä ois semmosia yhteistyökykyisiä jotka oikeesti niiku haluais neuvoa ja keskustella asiasta uuden opettajan kanssa. Mutta mä kääntysin ehdottomasti kolleegoitten puoleen.” (N4)

”--sillon sen pitää tulla jo jostain niiku selkärangasta, välillä ihan niiku maalaisjärjellä --” (N2)

Avun hakeminen puutteellisessa tiedon tilanteessa ja eri avun hakemisen tavat kuuluvat kaikki help-seeking prosessiin. Help-seeking prosessi pitää siis sisällään kaikki eri avun hakemisen tavat, joita oppija voi hyödyntää. Help-seeking prosessi on luonteeltaan hyvin sosiaalinen ja tämän vuoksi myös avun hakijan yhteisöllä on merkitystä. Yhteisön sosiaaliset normit ja roolit muokkaavat help-seeking prosessia. Tässä haastateltavien yhteisönä toimi luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuri, ja sen normit ja säännöt vaikuttavat näin ollen siihen, miten avun pariin hakeudutaan, vai hakeudutaanko ollenkaan. Luokanopettajien heimokulttuurin on osoitettu olevan hyvin tiivis ja sosiaalinen yhteisö, joten ei siis ole mikään yllätys, että myös haastateltavamme hakeutuisivat avun pariin sosiaalisin keinoin, eli pyytämällä apua muilta. Yllättävää sen sijaan oli se, että apua ei pyydetäkään oman heimokulttuurin jäseniltä, vaan vasta työelämässä ja valmiilta opettajilta. Pohdimme, että tämä saattaa johtua siitä, että vasta valmiiden opettajien koetaan pystyvän antamaan apua työelämää koskeviin ongelmiin. Yliopiston taholle ei avun tarpeessa käännyttä mielestämme sen vuoksi, että haastateltavat kokevat yliopiston painottavan liikaa teoreettista tietoa ja tutkimusta ja olevan liian kaukana käytännön koulumaailmasta, johon ongelmat kuitenkin usein liittyvät. Jo aiemmin esiintuomamme teorian ja käytännön vastakkainasettelu, on varmasti yksi selittävä tekijä siihen, miksi haastateltavat eivät pyrkineet ratkaisemaan ongelmiaan etsimällä esimerkiksi aiheeseen liittyvää tutkimustietoa. Pohdimme myös, että yksi syy siihen, miksi haastateltavat hakeutuisivat avun pariin vasta työelämässä oli se, että kaikki olivat jo opintojensa loppuvaiheessa. He eivät enää varmaankaan kokeneet yliopiston voivan tarjota heille tilanteita, joissa apua olisi helppo saada. Mielestämme tällaisia tilanteita voisivat olla esimerkiksi harjoittelut, joissa hyvältä harjoitteluohjaajalta saatettiin saada runsaastikin konkreettistakin apua nimenomaan työn kannalta. Lisäksi opettajuus nähdään ennen opintoja ja monesti opintojenkin aikana, jotenkin synnynnäisenä ominaisuutena, jopa persoonan piirteinä, joten avun pyytäminen tällaisessa yhteisössä ei varmastikaan ole helppoa. Siksi haetaan apua heimokulttuurin ulkopuolelta, jossa sitä voidaan saada, ilman että oma opettajuus kyseenalaistetaan. (Mäkitalo, Kohnle, Fischer 2012, 6; Nelson Le-Gall 1985, 5–11; Ylijoki 1998, 65–66.)

”--mut kyl se kuilu mikä on sen opiskelun ja työelämän välillä ni kyllä se jollaki tavalla pitää kiriä että sitte siihen työelämään vaatimuksiin ja koulumaailman vaatimuksiin sopeutuis ni kyllä se varmasti vaatii sen oman aikansa, ettei se heti ku alottaa työt ni ei siinä samantien viel tiiä et mitä sinä nyt on tapahtumassa.” (M1)

”Mut kyllä siihen varmaan sit niiku tottuu ku sitä vaan tekee.” (N2)

Haastateltavilla oli kuitenkin usko siihen, että työ opettaa ajan kanssa, vaikka apua ei erikseen haettaisikaan. Usko siihen, että asiat, joita ei hallittu vielä kunnolla, opittaisiin työtä tekemällä, oli vahva. Merkittävää oli, että sukupuolten välillä ei help-seeking prosessin osalta ollut juurikaan eroja ja molemmat ryhmät vaikuttivat uskovan siihen, että työelämässä keksitään sitten keinot haastavistakin tilanteista selviytymiseen. Mielenkiintoista tämä oli erityisesti sen vuoksi, että naisten ryhmä osoitti kaiken kaikkiaan suurempaa huolta työelämäänsä siirtymisestä läpi haastattelun, mutta tähän asiaan suhtautuivatkin yllättävän rennosti. Toisaalta on vaikea sanoa, oliko kyseessä ryhmän paine, missä muut eivät kehdanneet tuoda huoltaan esille, kun ensimmäinen vastaajista jo totesi, että työelämässä oppii puuttuvatkin asiat. Pohdimme myös, johtuuko tällainen toiminta siitä, ettei muunlaisia toimintamalleja tunnettu. Help-seeking prosessin tulisi sisältää kaikki strategiat hakea apua ja tukea oppimisprosessissa. Se, miten oppija avun pariin hakeutuu, kertoo mitä hän ajattelee opittavasta asiasta ja oppimisesta yleensäkin. Se, että haastateltavat eivät turvautuneet yliopistoon avun antajana, kertoo esimerkiksi heidän luottamuksestaan yliopistoon tiedon antajana. On mielestämme huolestuttavaa, jos luokanopettajien heimokulttuurissa vallitsee tällainen avun pyytämättä jättämisen kulttuuri, sillä help-seeking prosessien tehokas hyödyntäminen tehostaa oppimista. Jos tulevat opettajatkaan eivät hyödynnä help-seeking prosessia ja opiskelevat avun pyytämisen kannalta torjuvassa heimokulttuurissa, kykenevätkö he luomaan avun hakemiselle suotuisaa ympäristöä tulevassa työssäänkään. (Mäkitalo, Kohnle, Fischer 2012, 6; Sparks 2014.)

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Lähdimme liikkeelle ajatuksesta ja kokemuksesta, että Tampereen yliopistossa luokanopettajien keskuudessa vallitsee jonkinlaisia jaettuja normeja, käytäntöjä ja ajatustapoja. Koimme, että luokanopettajien keskuudessa on paljon asioita, joista pitää olla jotain mieltä tai joiden suhteen pitää toimia tietyllä tavalla. Tämän pohjalta lähdimme perehtymään asiaan tarkemmin ja törmäsimme akateemisen heimokulttuurin käsitteeseen. Halusimmekin lähteä selvittämään, minkälainen heimokulttuuri Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsee nimenomaan suhteessa opintoihin. Tutkimuskysymyksiksemme muotoutuivat lopulta:

1. Vallitseeko Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa akateemista heimokulttuuria?
2. Minkälainen akateeminen heimokulttuuri luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä Tampereella vallitsee opintoihin liittyen?
3. Millaisia uskomuksia ja myyttejä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden muodostamassa akateemisessa heimossa vallitsee opintojen ja työelämän vastaavuudesta?
4. Miten luokanopettajakoulutuksen koetaan tarjoavan mahdollisuuksia kasvussa opettajuuteen?
 1. Miten toimitaan tilanteessa, jossa koulutus ei tarjoa näitä keinoja?
 2. Miten teorian ja käytännön suhde hahmotetaan opinnoissa?
5. Kuinka iso osa uskomuksista ja myyteistä ja käsityksistä opettajuuteen ja opintoihin liittyen on heimokulttuurin luomaa ja kuinka iso osa omaan kokemukseen perustuvaa?

Kaiken kaikkiaan eräs keskeisin havaintomme oli, että Tampereen yliopiston luokanopettajien yhteisössä vallitsee akateemista heimokulttuuria. Tässä akateemisessa heimokulttuurissa vallitsee tällä hetkellä ajatus siitä, että yliopiston tarjoamat opinnot eivät vastaa kylliksi työelämän tarpeisiin. Heimokulttuurissa vaikutetaan arvottavan käytännön opinnot, kuten harjoittelut, paljon yliopiston tarjoamia teoreettisia ja tutkimustietoon nojaavia opintoja korkeammalle. Heimokulttuurissa vaikuttaisi olevan myös todella yhtenevät käsitykset siitä, mitä ominaisuuksia, tietoja, taitoja ja persoonallisuuden piirteitä hyvä opettaja työelämässä tarvitsee. Opettajan ammatin sosiaalinen puoli oli heimokulttuurissa selvästi arvostetumpi, kuin opettajan tiedolliset ansiot. Tämän vuoksi myös

opettajalta kaivatut ominaisuudet painoutuivat heimokulttuurissa selvästi juuri sosiaalisiin ominaisuuksiin, kuten auktoriteettiin, vuorovaikutustaitoihin, ryhmänhallintataitoihin ja yhteistyötaitoihin. Yliopistossa koettiin painotettavan enemmän teoreettisuutta ja tutkimuksellisuutta ja tätä kohtaan heimokulttuurissa esitettiin kritiikkiä.

Heimokulttuurissa elää vahvana käsitys opettajan työn käytännönläheisyydestä ja yliopiston tarjoama teoreettinen ja tutkimuksellinen tieto nähdään sille täysin vastakkaisena. Juuri tämä teorian ja käytännön välinen kuilu näyttäytyi meille eniten keskustelua herättäneenä aiheena. Heimokulttuurissa tähän liitetyt asenteet ovat siis luultavasti vahvasti esillä erityisesti näin opintojen loppupuolella. Heimokulttuurissa kritisoitiin voimakkaasti opintojen liiallista teoriapainotteisuutta ja teoria nähtiin täysin käytännön vastakohtana. Vaikka heimokulttuurissa vallitsee käsitys siitä, että teorian ja käytännön tulisi palvella toisiaan, niin näin ei asian kuitenkaan nähdä olevan. Teoriaa pidetään heimokulttuurissa yleisesti abstraktina ja kaukana todellisesta koulumaailmasta olevana. Tämä onkin tietynlainen ikuisuusongelma opettajankoulutuksessa. Heimokulttuurissa nojattiinkin teorian sijaan yhteisesti jaettuun mututietoon ja maalaisjärkeen. Mielestämme tämä on osaksi seurausta siitä, että kun teorian ja käytännön välistä kuilua ei kyetä kuromaan umpeen, on keksittävä kuitenkin jotain perusteita käytännön tueksi, ja tämä johtaa yhteisesti jaettuun mututietoon ja vääriin käsityksiin.

Teorian ja käytännön erottelu näkyi myös siinä, miten yhtenäisesti heimokulttuurissa vaikutetaan arvostettavan harjoitteluita. Opettajan työ nähdään niin käytännöllisenä, ettei sitä voi oppiakaan kuin itse opettamalla aidossa kouluympäristössä. Tämä näkyi myös siinä, että harjoitteluohjaajat ja didaktikot asetettiin vastakkain. Didaktikot liitettiin vahvasti yliopistoon ja teoreettisuuteen ja harjoitteluohjaajat puolestaan nähtiin ”oikeina” opettajina, joilta voi hyvällä tuurilla saada käytännöllisiä neuvoja tulevan työn kannalta. Toisaalta kaikki harjoitteluopettajat eivät hyvän opettajuuden kriteereitä täyttäneet, vaan keskittyivät pelkästään opetukseen eivätkä sen sosiaaliseen puoleen. Ylipäätään heimokulttuurissa vaikuttaisi olevan vallalla ajattelu siitä, että yliopisto on todella erillään koulumaailmasta. Tämä johtaa juuri siihen, että yliopiston opetukseen suhtaudutaan turhana teoriana, eikä omaksuta sieltä teoriaa käytännön tueksi vaan nojataan jo aiemmin mainittuun yhteisesti luotuun ja jaettuun mututietoon. Pohdimme, että eräs yliopistoa luokanopettajakoulutuksesta erottava piirre on se, että yliopistolle korkein arvo on monesti tutkimus, kun taas luokanopettajalle sen tulee luonnollisesti olla opetus, ja vielä tarkemmin opetuksen sosiaalinen puoli.

Heimokulttuuri suojelee rajojaan tarkasti, sillä kaikki eivät opettajuuden kriteerejä täytä, kuten kävi ilmi jo harjoitteluohjaajien kohdalla. Hämmästyttävää oli se, että hyvään ja hyväksyttävään opettajuuteen liitetyt ominaisuudet olivat juuri niitä ominaisuuksia, joita luokanopettajakoulutuksen ei koeta tarjoavan. Heimokulttuurissa siis arvostetaan opettajuuden sosiaalista puolta ja herkästi sivuutetaan tiedollinen puoli itsestään selvänä. Mielenkiintoista onkin, määrittykö kuva hyvästä opettajuudesta heimokulttuurin arvotusten perusteella. Pohdimmekin, että koska yliopistoa pidetään koulumaailmasta jälkeen jääneenä ja kaukaisena, onko sillä edes mahdollisuuksia alkaa purkamaan heimokulttuurin opettajuuteen liitettyjä käsityksiä ja myyttejä. Havaitsimme muutenkin myyttisiä piirteitä vaikuttamassa heimokulttuurin moraalijärjestykseen. Koska myyttejä ei juurikaan kyseenalaisteta vaan pidetään yleisenä tietona, ei heimokulttuurinkaan toimintatapoja ja ajatuksia ole helppo lähteä kyseenalaistamaan tai purkamaan. Lisäksi heimokulttuurin jäsen ei tietenkään voi toimia epälojaalisti omaa heimoaan kohtaan.

Heimokulttuurin vahva vaikutus näkyi pyrkimyksessä jatkuvaan yksimielisyyteen ja jopa omien mielipiteiden muokkaamiseen muiden ryhmäläisten mielipiteitä vastaaviksi. Myös avun tarpeessa heimokulttuurin vaikutukset näkyivät siinä, miten avun pariin hakeuduttiin. Avun pariin hakeuduttiin pääasiassa sosiaalisin keinoin ja vasta työelämään siirryttyä. Opintojen aikana apua ei voi kysyä ainakaan yliopistolta, koska sieltä ei uskota oikeanlaista apua saatavan. Opettajuus nähdään myös heimokulttuurissa tietynlaisena synnynnäisenä ja myyttisenäkin ominaisuutena, joten omaa avun tarvetta ei välttämättä haluta paljastaa, vaan nojataan mieluummin yhteisesti jaettuun mututietoon ja sulaudutaan ”oikeiden opettajien” joukkoon. Kukaan ei halua vaikuttaa siltä, ettei täyttäisikään hyvän opettajan kriteereitä omalla avuttomuudellaan. Heimokulttuurissa vaikuttaisi olevan vallalla ajatus, että puutteellinen osaaminen täydentyy työelämässä. Tämä on osaksi seurausta siitä, että opettajuus nähdään osaksi myyttisenäkin ominaisuutena ja tätä ei voi yliopiston teorioiden avulla opetella ja luottamus yliopistoon tiedonantajana ei ole vahva. Heimokulttuurissa vaikutetaan ajateltavan, että käytännön työssä omat ”opettajamaiset piirteet” pääsevät esille ja jos siellä ongelmia vielä olisi, on paikalla oikeita opettajia, joilta apua voi pyytää.

Sukupuolten väliset erot ryhmien välillä liittyivät pääasiassa työelämään suhtautumiseen. Miesten asenne oli tietyllä tavalla työelämäorientoituneempi, todennäköisesti sen vuoksi, että heillä siirtymä työelämään oli paljon lähempänä. Miehet pyrkivät selkeämmin näkemään yhteyden teorian ja käytännön välillä, mutta kaipasivat puolestaan enemmän kontakteja työelämään yliopiston taholta. Miehillä kuitenkin riitti, että koulutus antaa heille keinot siirtyä työelämään ja he kokivat, että niiden avulla töissä voi pärjätä, vaikkei kaikkea vielä osaisikaan. Naiset olivat kaiken kaikkeaan huolestuneempia siirtymästä työelämään. Naiset olisivat kaivanneet valmista opettajuutta ennen

siirtymää. Naisten suhtautuminen teoriaan myös poikkesi miesten suhtautumisesta: naiset kokivat, että teoreettisuus opinnoissa, johtuu yksinomaan siitä, että luokanopettajakoulutus on yliopistolla.

Pohdimme, että miesten ja naisten väliset erot voivat johtua sekä siitä, että miehet olivat tosiaan vuotta pidemmällä opinnoissaan, mutta myös siitä, että luokanopettajakoulutus on äärimmäisen naisvaltainen ala, joten naisten näkemykset saattaisivat edustaa vielä selkeämmin ja vahvemmin heimokulttuuria. Miehet muodostavat selkeän vähemmistön luokanopettajaopiskelijoiden heimossa. Naiset voivatkin olla keskeisemmässä asemassa heimokulttuurin normien ja moraalijärjestyksen luomisessa ja heimokulttuurin uusintamisessa.

9.2 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimusaiheemme osoittautui todella kiinnostavaksi ja koemme, että oma tutkimuksemme lisää vain hieman ymmärrystä todellisesta laajasta ilmiöstä. Tämä oli kuitenkin itsellemme tutkijoina jo riittävä haaste ja koemme, että omat tutkimukselliset tavoitteemme täyttyivät riittävästi ja saimme lisää ymmärrystä heimokulttuurista opintoihin liittyen.

Jatkotutkimusaiheita tuli kuitenkin mieleen runsaasti oman tutkimusprosessin aikana. Jo pelkästään laajemman tutkimusjoukon otanta ja tutkimuksen tekeminen laajemmilla haastatteluilla varmasti lisäisi ymmärrystä ja tietoa heimokulttuurin käytännöistä. Itse keskityimme myös vain heimokulttuurin todentamiseen ja siihen, millaisia käytänteitä siinä vallitsee opintoihin liittyen. Pohdimmekin, että olisi mielenkiintoista keskittyä siihen, minkälaisia sosiaalisia käytänteitä ylipäätään Tampereen yliopistossa luokanopettajaopiskelijana olemiseen liittyy ja millä keinoin esimerkiksi opiskeluun kuuluvissa oheistoiminnassa opiskelijoita sosiaalistetaan osaksi omaa heimoa. Olisi mielenkiintoista tarkemmin selvittää, miten heimon rajoja ylläpidetään niin sanotusti näissä ”vapaa-ajan” toiminnoissa ja yliopiston ulkopuolella. Monesti olemme kuulleet todettavan, että luokanopettajaopiskelijat ovat sosiaalisuutensa vuoksi helposti lähestyttävä joukko, mutta toisaalta moni on myös kommentoinut sitä, että ulkopuolisena ei aina ole helppo päästä mukaan tämän joukon tiiviyn ja yhtenäisyyden vuoksi. On varmasti syynsä sille, miksi perinteisillä opettajaopiskelijoiden talvipäivilläkin eri yliopistot pysyvät aika lailla omissa oloissaan omilla majoituskouluilla ja liikkuvatkin omissa yhteisöissään. Kontektia nimenomaan muiden yliopistojen opiskelijoihin ei juurikaan oteta, vaikka olosuhteet tähän olisivat otolliset.

Lisäksi olisi mielenkiintoista perehtyä opettajaopiskelijoiden ulkoisempiin normeihin, joita heimokulttuurissa mahdollisesti luodaan. Minkälainen käytös ja pukeutuminen ovat heimokulttuurin

jäsenille soveliaista? Luokanopettajaopiskelijat muodostavat tiiviin joukon, jossa erilaisuus voi olla haastavaa ja se voidaan nähdä epälojaaliutena ja heimokulttuurin rajoja vaarantavana. Tämä olisikin todella kiinnostava tutkimusaihe. Esimerkiksi Kemppinen on tuonut esille opettajan ulkoisiin piirteisiin ja pukeutumiseen liitetyn normaaliuden ja neutraaliuden vaatimukset. Opettajan tulee olla mahdollisimman hillitty, asiallisesti ja käytännöllisesti pukeutunut ja mielellään vielä polkkatukkainen. Näitä ulkoisia vaatimuksia olisi kiinnostavaa tutkia opiskelijoiden kontekstissa. (Kemppinen 2007, 192–197.)

Mielenkiintoista olisi myös saada vertailukohteita heimokulttuureista eri aloilta. Nyt ainoa muuttujamme ryhmien välillä oli sukupuoli ja vuosikurssi, mutta olisimme varmasti saaneet erilaisia tuloksia jos olisimme ottaneet mukaan myös eri alojen opiskelijoita ja vertailleet heidän heimokulttuureitaan. Lisäksi tällöin olisimme itsekin olleet objektiivisempia, sillä nythän olemme osa tutkimaamme heimokulttuuria. Tämä olisikin ollut mielenkiintoista myös tutkijan näkökulmasta sillä nyt koimme, että osallisuutemme tutkimaamme yhteisöön oli toisaalta myös etu, sillä tiedämme ilmiön taustoja paremmin ja pystymme vertailemaan myös omia kokemuksiamme heimokulttuurista. Myös muiden vuosikurssien sisällyttäminen olisi ollut kiintoisaa, sillä nyt kohteena oleva joukko on aloittanut jo Hämeenlinnassa ja tämä on varmasti vaikuttanut myös heimokulttuurin muodostumiseen. Jo pelkästään Hämeenlinna fyysisenä yhteisönä oli hyvin erilainen Tampereeseen verrattuna ja opiskelijoiden keskuudessa on esiintynyt paljon keskustelua siitä, kuinka ”Hämeenlinnan aikainen yhteisöllisyys” on kadonnut Tampereelle muutettaessa. Tämän tapainen puhe esiintyy tietenkin vain niiden opiskelijoiden keskuudessa, jotka Hämeenlinnassa ovat osan opinnoistaan suorittaneet, kuten myös meidän tutkimusjoukkomme. Vertialuryhmä alemmilta vuosikurssilta olisi voinut tuoda ilmi mahdollista ”Hämeenlinnan vaikutusta”. Olisi myös kiintoisaa havaita, miten tutkimustulokset muuttuisivat vai muuttuisivatko ne ollenkaan, jos tutkimuksen tekisi joku muu kuin luokanopettajaopiskelija.

Miehet ovat selkeässä vähemmistössä hyvin naisvaltaisessa akateemisessa heimossa. Olisikin hyvä tutkia myös sitä, miten heimokulttuurit vaihtelevat sen mukaan, minkälainen sukupuolijakauma akateemisessa heimossa on. Kuinka iso rooli sillä on heimokulttuurin kannalta? Olisivatko esimerkiksi hyvän opettajuuden kriteerit erilaisia, jos opiskelijoiden enemmistö olisikin miehiä? Nykyisin kasvatusala nähdään kuitenkin selkeästi femiinisenä ja pehmeänä ja sosiaalisia arvoja korostavana. Kuinka erilainen tilanne olisi, jos alan sukupuolijakauma vaihtuisi?

Akateeminen heimokulttuuri on toki vain korkeakouluihin liitetty käsite, mutta heimokulttuuria sinänsä voisi tutkia myös muualla: Millaista heimokulttuuria opettajanhuoneissa luodaan? Mitkä

säännöt ja normit ja käytännöt vallitsevat työpaikoilla? Tästä näkökulmasta ei kouluja ole aiemmin juurikaan lähestytty ja tämä voisi olla merkittävä tutkimusaihe opettajan työyhteisössä toimimisen kannalta. Jos opettajien heimoa työpaikoilla tutkittaisiin, voitaisiin myös havainnoida sitä, kuinka suuri vaikutus akateemisella heimokulttuurilla on vielä työpaikoilla vallitseviin heimoihin ja niiden käytänteisiin. Säilyvätkö esimerkiksi samat käsitykset opettajuudesta vai muokkaako työelämä niitä? Heimokulttuurin tutkimusmahdollisuudet ovat lähes rajattomat.

9.3 Lopuksi

Koemme, että tutkimusprosessimme on ollut palkitseva ja lisännyt ymmärrystämme omalla alallamme vallitsevista käytänteistä, joita emme aikaisemmin ymmärtäneet. Nyt kun tiedämme, että heimokulttuuri vaikuttaa Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä erilaisin tavoin, on omituisinakin pitämiämme toimintamalleja ja puhetapoja helpompi lähestyä. Suuri osa heimokulttuurin käytänteistä onkin osa piilo-opetussuunnitelmaa eli niitä ei erikseen opeteta vaan ne tiedostamatta omaksutaan muun aineksen ohella. Heimokulttuurin arvot, normit ja toimintatavat eivät muutenkaan ole missään vaiheessa opintoja esillä ja harva on edes tietoinen omalla alalla vaikuttavasta heimokulttuurista. Pohdimmekin, miksei akateemisia heimoja ja heimokulttuureja tuoda yliopistossa esille. Opiskelijoiden tekeminen tietoisiksi heimokulttuureista voisi olla ensimmäinen askel niissä vallitsevien käytäntöjen purkamiseenkin.

Heimokulttuurissa on mielestämme myös paljon hyviä puolia: sen avulla sitoudutaan tiukemmin omaan alaan ja yhteisöön, se sosiaalistaa opiskelijat ja tarjoaa jopa ammatti-identiteetin rakennusaineita. Lisäksi se on turvallinen yhteisö, josta löytyy kohtalotovereita opintojen aikana, kun työtaakka stressaa ja uravalinta epäilyttää. Kuitenkin ne myös ylläpitävät ammatillisia myyttejä, toimivat muutoksen hidasteina ja välittävät eteenpäin myös virheellisiä käsityksiä. Esimerkiksi tutkimuksessamme havaitsema kuilu yliopiston ja työelämän ja teorian ja käytännön välillä on mielestämme pääasiassa heimokulttuurin luomaa ja ilman heimokulttuurin käsitysten purkamista on tilannetta vaikea myös muuttaa. Uskoisimme, että heimokulttuurista tietoiseksi tuleminen auttaisi lähinnä uskomusten ja myyttien purkamisessa tai ainakin niiden kriittisessä tarkastelussa. Jos tiedostetaan, mikä käsitys on faktaan perustuva ja mikä heimokulttuurin ylläpitämä uskomus, voidaan myös muutokseen ja oman alan kehittämiseen pyrkiä helpommin.

Tutkimuksemme myötä tulimme ainakin itse tietoisiksi siitä, että Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa todella vallitsee akateemista heimokulttuuria.

Toivomme, että tutkimuksemme auttaisi ainakin tekemään heimokulttuuria, ja sen vaikutuksia erityisesti opintojen kannalta, hieman enemmän näkyviksi. Asiasta tietoiseksi tuleminen on ensimmäinen askel kohti muutosta. Koemme, että omakin suhtautumisemme yliopistoon ja myös omaan alaamme on hieman muuttunut tutkimusprosessin myötä. Aiemmin oli helppo valittaa huonoista harjoitteluohjaajista ja kritisoida yliopiston turhaa tieteellisyyttä ja teoreettisuutta. Olemme itsekkin syyllistyneet teorian ja käytännön jyrkkään erotteluun ja pohtineet, miksei yliopisto tarjoa parempia eväitä työelämään. Tutkimuksemme myötä olemme tietyllä tavalla havainneet ilmiöitä niiden asioiden taustalla, joita on ennen pitänyt itsestään selvyytenä: Teorian tulisi tukea käytännön työtä eikä niitä tarvitse erotella. Harjoittelun hyöty ei ole vain ohjaajasta riippuvainen. Tietoa voi hakea itsekkin eikä tarvitse luottaa vain siihen tietoon, minkä saavuttaa automaattisesti yhteisöön kuulumalla. Puutteellinen tieto ei siis aina ole yliopiston syy, vaan yliopisto pikemminkin tarjoaa meille keinoja hankkia tietoa ja sivistää itseämme, jotta pystymme tulevaisuudessa kohtaamaan työmme haasteet. Heimokulttuurin avulla saamme keinot kasvaa ammatillisesti turvallisessa ympäristössä, mutta toivottavasti osaamme nyt hieman kriittisemmin suhtautua esimerkiksi opettajalta vaadittaviin ominaisuuksiin, ja pyrimme pikemminkin säilyttämään oman muuntautumiskykymme ja halumme oppia myös työelämään siirtyessämme.

LÄHTEET

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Digipaino, Turku.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. 4.painos. Inprint Riika 2011.

Alm, K. 2014. Mistä on menestyvät oppijat tehty. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteet.

Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto. Kevät 2014.

http://www.academia.edu/10388162/Pro_Gradu_Mist%C3%A4_on_menestyv%C3%A4t_oppijat_tehdy [katsottu 23.06.2015]

Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa

Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. Sivut 15–30.

Aro, T., Laakso, M-L., Närhi, V. 2007. TOMERA- Toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. NMI-bulletin, 2007, Vol. 17, No. 2.Niilo Mäki -säätio. http://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/aro2_2007.pdf. [katsottu 23.06.2015]

Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Great Britain. St Edmundsbury Press.

Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Jyväskylä. Gummerus Oy. 2. painos.

Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuutta rakentamssa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopistopaino. Kirjapaino Hetimonex Oy. 1999

Heikkinen, H. L.T. 1999. Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuutta rakentamssa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopistopaino. Kirjapaino Hetimonex Oy. 1999. Sivut 47–64

Heikkinen, H. 2002. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 2. painos 2002. Sivut 81–104.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna
- Hoyle, R. H., 2010. Handbook of Personality and Self-Regulation. Chichester : Wiley-Blackwell.
<https://www.dawsonera.com/guard/protected/dawson.jsp?name=https://shibboleth.uta.fi/idp/shibboleth&dest=http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9781444318128> [katsottu 26.06.2015]
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Välijärvi J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY Oppimateriaalit Oy. Porvoo.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY Oppimateriaalit Oy. Porvoo. Sivut 85–102.
- Kaipainen, P. 2008. Oppimiskäsityksistä sopiviin oppimismenetelmiin. Kehittämishankeraportti helmikuu 2008. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20098/jamk_1205827182_7.pdf?sequence=1 [katsottu 29.06.2015]
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.
[http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu\[1\].pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu[1].pdf) [katsottu 27.08.2015]
- Kananen, J. 2008. KVALI. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 2. painos 2002.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi - muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. WS Bookwell Oy. Juva 2006. Sivut 13–52.

- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva -epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa Räihä, P. ja Nikkola, T. (toim.) Sattumia ja osumia. Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. 2007. WS Bookwell Oy. Juva. Sivut 185–228
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. WSOY - kirjapainoyksikkö. Juva 1998. Sivut 124–147.
- Kosonen, P. 2007. Valintakokeet – hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) 2007. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus2000. Sivut 25–42
- Krokfors, L. 1998. Hyvää opettajuutta etsimässä. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. WSOY - kirjapainoyksikkö. Juva 1998. Sivut 78–87.
- Lapinoja, K-P. 2009. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. Hakapaino.
- Moilanen, P. 2002. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 2. painos 2002. Sivut 61–80.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.
- Mäkitalo, K., Kohnle, C., Fischer, F. 2012 Computer-supported collaborative inquiry learning and classroom scripts: Effects on help-seeking processes and learning outcomes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703977/document> [katsottu 15.06.2015]
- Nelson Le-Gall, S. 1985. Help-seeking Behavior in Learning. Learning Research and Development Center University of Pittsburgh. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED275741.pdf> [katsottu 13.07.2015]
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Oppimateriaaleja 99. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Yliopistopaino, Jyväskylä.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [katsottu 15.08.2015]
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna.
- Puolimatka, T. 2005. Usko, tieto ja myytit. Helsinki. Tammi, 2002.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki, Tammi 2002.
- Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) 2013. Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Kemppainen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. ja Virta, A. 2013. Luokanopettajankoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) 2013. Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. Sivut 61–81
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) 2006. Paikoillanne, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski 2007.
- Räihä, P. 2001. Pääsykoe - Pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 2. painos 2002. Sivut 11–40
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. WS Bookwell Oy. Juva 2006. Sivut 205–235.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) 2007. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus2000. Sivut 121–158

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Tampere 2010.

Rönkkö, R. 2006. Yliopiston opiskelijoiden opiskelutaidot: Metakognitiiviset säätelystrategiat ja opiskelustrategiat sekä oppimisympäristön, opiskeluvaiheen ja henkilökohtaisten tavoitteiden yhteys niihin. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Kevät 2006.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93679/gradu01222.pdf?sequence=1>
[katsottu 26.06.2015]

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> [katsottu 18.08.2015]

Salovaara, H. 2006. Oppimisen strategiat ja teknologiaperustaiset oppimisympäristöt. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY Oppimateriaalit Oy. Porvoo. Sivut 103–120

Sparks, S. 2014. Students' Help-Seeking Strategies Offer Clues for Educators. Education Week. Published 19.8.2014.
<http://www.edweek.org/ew/articles/2014/08/20/01help.h34.html> [katsottu 13.06.2015]

Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa Toom, A., Onnismäa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummeruksen kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Välijärvi J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

UTA. Opinto-opas 2015-2016. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma.
<https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=144&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2015&koulid=183>
[katsottu 25.08.2015]

Valtonen, H. & Rautiainen, M. 2013. Jyväskylän seminaari ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ensioireet. Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) 2013. Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. s. 17–31.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallina ja menetelmien kehittelyä. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. Sivut 31–46.

Väljärvi, J. 2006. Opettajan työn reunaehtojen ja edellytysten tarkastelua. Teoksessa Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) 2006. Paikoillanne, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski 2007.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Zimmerman, B. J. 1989. Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Teoksessa Zimmerman B. J. & Schunk D. H. 1989. Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. Springer-Verlag New York Inc. s.1–25

Zimmerman B. J. & Schunk D. H. 1989. Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. Springer-Verlag New York Inc.

Zimmerman, B. J. 2009. Theories of self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. Teoksessa Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives. 2009 (Reprinted). Routledge. s. 1–37

Haastattelukysymykset

1. Haastateltavien taustatiedot
 - ikä
 - vuosikurssi
 - työkokemus opettajan töistä
2. Millaisia kokemuksia haastateltavilla on luokanopettajakoulutuksesta nimenomaan opintojen kannalta Tampereella?
 - sekä hyviä että huonoja
3. Mitkä ovat haastateltavien mielestä tärkeitä taitoja/ tietoja/ ominaisuuksia luokanopettajalle?
4. Onko opinnoissa jäänyt jotain olennaisia asioita/taitoja/tietoja käsittelemättä tulevan työn kannalta?
5. Onko tästä ollut haittaa?
6. Miten haastateltavat ovat toimineet tällaisessa puutteellisen tiedon tai osaamisen tilanteessa? (itseopiskelu? Ajatelleet että kokemus opettaa?)
7. Mitä puolestaan haastateltavien mielestä käyty hyvin opinnoissa?
8. Muuttaisivatko haastateltavat jotain Tampereen luokanopettajankoulutuksessa?